

Modernización, escuelas urbanas y enseñanza de inglés en la China contemporánea: una etnografía sociolingüística crítica

Miguel Pérez Milans

Madrid, 2009

Tesis doctoral dirigida por las Dras. Luisa Martín Rojo y Taciana Fisac Badell



Departamento de Lingüística General, Lenguas Modernas, Lógica y Filosofía de la Ciencia,
Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad Autónoma de Madrid

A la memoria de mi tío Manuel.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

<i>Agradecimientos</i>	<i>página</i>	i
<i>Convenciones de transcripción</i>		v
<i>Notas sobre la romanización</i>		vii
<i>Lista de tablas</i>		ix
<i>Lista de figuras</i>		xi
<i>Preámbulo</i>		xv
Introducción		1
 PARTE I: EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL		 7
 1. La etnografía sociolingüística crítica: un marco teórico- metodológico para el estudio de prácticas educativas en contexto social situado.....		 9
1.1. Introducción		9
1.2. La lengua, la cultura y la identidad: de entidades universales a construcciones sociales		12
1.3. La escuela: de espacio neutral a institución de reproducción cultural		17
1.4. Las aulas de segundas lenguas: de laboratorio pedagógico a espacio social		23
1.5. Las preguntas de investigación: de la identificación de sistemas a la exploración de procesos sociales de categorización institucional		29
1.6. Las perspectivas de análisis: de modelos aislados a propuestas integradas		31
1.7. Las unidades de análisis: de entidades apriorísticas a elementos emergentes		39
 2. La modernización educativa y la enseñanza de inglés desde la perspectiva de la construcción nacional de China.....		 43
2.1. Introducción		43
2.2. Los valores educativos tradicionales en el sistema político sinocéntrico		45
2.3. El amor a la patria, al partido, al pueblo y al desarrollo científico-técnico en el sistema educativo de un Estado-nación chino moderno		49
2.4. La tradición revolucionaria en la educación comunista china		60
2.5. La competitividad y el internacionalismo en la educación china contemporánea		68
2.6. La modernización china en la enseñanza de inglés		79

PARTE II: LAS PRÁCTICAS Y LAS CATEGORÍAS INSTITUCIONALES	83
3. Tres centros educativos, una educación “experimental”: un análisis etnográfico de las implicaciones organizativas de la modernización.....	85
3.1. Introducción	85
3.2. Tres imágenes para tres centros educativos diferentes	86
3.2.1. <i>El centro educativo “Hangzhou fushu xiaoxue” (杭州附属小学) y el valor del internacionalismo</i>	87
3.2.2. <i>El centro educativo “Hangzhou shiyan xuexiao” (杭州实验学校) y el peso de la excelencia</i>	94
3.2.3. <i>El centro educativo “longgang zhongxuexiao” (龙港中学校) y el potencial deportivo</i>	103
3.3. Un estándar para una misma educación experimental	111
3.4. Modernización y competitividad educativa	116
4. Espacios comunes y rituales de actividad: un análisis multimodal de las implicaciones participativas de la modernización.....	119
4.1. Introducción	119
4.2. Los espacios de encuentro	122
4.2.1. <i>El encuentro de los lunes</i>	124
4.2.2. <i>Las prácticas físicas</i>	129
4.3. Los espacios de suspensión	134
4.3.1. <i>Los ejercicios de ojos</i>	134
4.4. Los espacios de tránsito	140
4.4.1. <i>Las bienvenidas y despedidas en los centros Educativos</i>	140
4.4.2. <i>La regulación del flujo de estudiantes en los recintos educativos</i>	143
4.4.3. <i>La limpieza de las instalaciones</i>	145
4.5. Modernización y colectivismo escolar	147
5. Enseñanza de inglés e innovación metodológica: un análisis interaccional de las implicaciones de la modernización en las aulas.....	151
5.1. Introducción	151
5.2. Dos etapas educativas, diferentes rituales de actividad	156
5.2.1. <i>Cantos, pronunciación y cuentos en EP</i>	156
5.2.2. <i>Introducciones gramaticales y contrastes culturales en ESO</i>	163
5.3. Una misma educación obligatoria, un repertorio común de rituales	168

5.3.1.	<i>Trabajo de textos orales</i>	169
5.3.2.	<i>Trabajo de textos escritos</i>	173
5.3.3.	<i>Trabajo de dictados</i>	180
5.3.4.	<i>Trabajo de ejercicios escritos y tests de examen</i>	182
5.4.	Modernización y la enseñanza de inglés de orientación estructural-funcional-colectiva	187
6.	Los coros de repetición, más allá de un <i>safe-talk</i>: innovación y exhibición institucional en la enseñanza de inglés	191
6.1.	Introducción	191
6.2.	Las repeticiones y el trabajo de textos orales-escritos: un ritual de rituales	196
6.2.1.	<i>Repeticiones en gran grupo</i>	197
6.2.2.	<i>Repeticiones individuales por filas</i>	199
6.2.3.	<i>Repeticiones en pequeños grupos</i>	201
6.3.	Las repeticiones y los espacios coyunturales de participación: un delimitador de repertorios léxico-gramaticales	204
6.3.1.	<i>Introducción de nuevos repertorios</i>	206
6.3.2.	<i>Repaso de repertorios</i>	208
6.3.3.	<i>Corrección de repertorios</i>	210
6.4.	Las repeticiones y las colaboraciones ficticias: un <i>frontstage</i> en el escenario	213
6.5.	Modernización y asertividad en las repeticiones: un “ <i>show-talk</i> ” emergente	218
7.	Educación de calidad y estrategias de legitimación: un análisis discursivo de las implicaciones de la modernización	221
7.1.	Introducción	221
7.2.	Estrategias de racionalización: los contrastes sociales y culturales	227
7.3.	Estrategias de autorización: los fundamentos político-educativos	232
7.3.1.	<i>Apelación a la legalidad político-ideológica: la fundamentación social-comunista</i>	232
7.3.2.	<i>Construcción de un ‘expertise’ educativo: las explicaciones psicopedagógicas</i>	234
7.3.3.	<i>Normalización de los procedimientos institucionales: la objetivación burocrática</i>	238
7.4.	Estrategias de evaluación moral: las categorías, las normas y los cánones	241
7.4.1.	<i>Definición del buen estudiante: la dualidad académico-moral</i>	242
7.4.2.	<i>Acotación de las normas de conducta: el amor a la patria, al PCCh, a la ciencia y a la</i>	

	<i>comunidad</i>	245
	7.4.3. <i>Establecimiento de cánones socio-culturales: los referentes universales y los símbolos nacionales</i>	248
7.5.	Modernización y educación con características chinas	255
PARTE III:	LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, LAS IDEOLOGÍAS NACIONALES Y LA ENSEÑANZA INSTITUCIONALIZADA DE LENGUA INGLESA	259
8.	Conclusiones	261
	Bibliografía	271
	Glosario de términos en lengua china	295
	Anexo I. Guiones de entrevistas semi-estructuradas	301
	Guion de entrevistas a pares de estudiantes	303
	Guion de entrevistas a docentes	305
	Guion de entrevistas a directores	307
	Anexo II. Modelos de cuestionarios	309
	Modelo de cuestionario para estudiantes	311
	Modelo de cuestionario para docentes	313
	Anexo III. Ejemplos de interacciones de entrevista	319
	Ejemplo de interacción en entrevista a estudiantes	321
	Ejemplo de interacción en entrevista a docentes	333
	Ejemplo de interacción en entrevista a directores	349
	Anexo IV. Ejemplo de interacción de aula de inglés	357
	Anexo V. Ejemplos de notas de campo	371
	Anexo VI. Corpus de grabaciones, material audiovisual y Currículo Nacional Chino de Lengua Inglesa (digital) en CD	379

AGRADECIMIENTOS

El conjunto de experiencias acumuladas a lo largo de un proceso tan particular como es el de la realización de una tesis doctoral me ha enseñado que un espacio como el de los agradecimientos puede resultar de máxima significación, por cuanto muestra un recorrido intelectual co-construido por muchos protagonistas en compleja inter-relación e inter-acción en el espacio-tiempo de la investigación. En el caso concreto de esta tesis doctoral, quisiera empezar dando las gracias a mis directoras, Luisa Martín Rojo y Taciana Fisac Badell. Ellas han contribuido desde diferentes perspectivas y en distintas etapas a que este trabajo tenga la forma y el contenido final que aquí se muestran.

Con Luisa Martín Rojo aprendí que la palabra “crítico” en el campo de los estudios sociales contemporáneos es algo más que un adjetivo y que, por lo tanto, para su verdadera comprensión y ejercitación es necesaria una perspectiva de vida además de una mirada reflexiva y des-naturalizadora. Su actitud interrogante ante la realidad ha hecho de soporte y empuje constante en mi formación. Con Taciana Fisac Badell me adentré irremediabilmente en el ámbito de los Estudios de Asia Oriental y en el espacio de la República Popular China siendo estudiante de la licenciatura de Lingüística, cuando estudiar chino y viajar a China era aún cosa rara a ojos de algunas personas. Su rigurosidad en el trabajo con los aspectos referidos al contexto de China y en el tratamiento de las traducciones con muestras de lengua china es para mí un modelo de referencia.

Además, he de subrayar que dicha formación ha tenido lugar bajo la subvención del Plan Nacional I+D+I del Ministerio de Ciencia y Tecnología, a través de los contratos de Formación de Personal Investigador. Es en este marco, y dentro del proyecto de investigación “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural: hacia la integración en las aulas” (BFF2003-04830), dirigido por Luisa Martín Rojo,

que he podido disfrutar de todas las oportunidades para aprender e investigar, tanto en España como en cada una de las estancias que he desarrollado en el exterior a lo largo de los últimos años.

Agradezco también a todas mis compañeras del citado proyecto de investigación el apoyo y los aprendizajes que me han ofrecido desde el principio. Éstas son: Irina Rasskin Gutman, Adriana Patiño Santos, Esther Alcalá Recuerda, Ana María Relaño, Laura Mijares, Monica Heller, Isabel García Parejo y Rachel Whittacker. De ellas he recibido consejos, referencias bibliográficas, diferentes perspectivas de análisis de los datos, comentarios a mis textos, críticas constructivas y, sobre todo, valiosísimas historias de vida. Especialmente, quisiera destacar el tiempo compartido y disfrutado con Adriana, Irina, May y Esther en todos estos años, y muy en particular la exquisita complicidad (intelectual y emocional) contraída con Adriana durante dicho tiempo.

Asimismo, quisiera dedicar unas líneas para dar las gracias a quienes han sido mis directores y directoras en las estancias de investigación realizadas en otros países durante mi formación doctoral. En primer lugar, a Monica Heller, profesora en el Centro de Investigación en Educación Franco-Ontariense perteneciente al Instituto de Estudios en Educación de la Universidad de Toronto (Canadá). De ella he recibido una parte importante de mi formación teórico-metodológica en el ámbito de la etnografía sociolingüística crítica y ha sido a través de sus incesantes y penetrantes preguntas sobre las que se ha ido construyendo mi proceso de reflexión y maduración. En segundo lugar, a Shi-Xu (施旭), profesor en el Instituto de Discurso y Estudios Culturales de la Universidad de Zhejiang (China). Su apoyo incondicional y su confianza me abrieron un novedoso espacio de diálogo dentro del campo de los estudios post-coloniales chinos, además de darme la posibilidad de hacer mi trabajo de campo en la provincia china de Zhejiang. En tercer lugar, a David Barton, profesor del Departamento de Lingüística y Lengua Inglesa de la Universidad de Lancaster (Reino Unido). Su disponibilidad para ver mis datos y para discutir los diferentes posicionamientos teóricos en el área de los estudios de literacidad (*literacy studies*) fue crucial para terminar de definir esta tesis.

También, agradezco de manera muy especial el tiempo y el esfuerzo de todos los participantes de mi investigación, desde los directores a los estudiantes, pasando por todo el personal docente de los centros educativos en los que conviví durante el trabajo de campo. Todos ellos me abrieron las puertas de sus centros y de sus aulas, pero también de sus vidas y de sus inquietudes. Especialmente, me gustaría dedicar mis agradecimientos a algunos de ellos. Por un lado, a la directora del centro de Educación

Primaria que en este trabajo recibe el pseudónimo de *Hangzhou fushu xiaoxue* (杭州附属小学). Ella me enseñó lo que significa entrar a formar parte de una comunidad educativa china, y los derechos y deberes que ello implica. Junto a ella, la profesora de inglés de 6º curso y su profesionalidad infinita transformaron mi presencia en un reto para la superación conjunta de todos y todas en el centro. También, al director del centro de Educación Secundaria que en este trabajo recibe el pseudónimo de *Hangzhou shiyan xuexiao* (杭州实验学校), por su constante disposición a mis preguntas y peticiones, así como a la profesora de inglés de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria del mismo instituto, por su paciencia y, sobre todo, por su bonita amistad.

No quisiera tampoco olvidarme del grupo de profesores de Educación Primaria y Secundaria que, procedentes de centros educativos de toda la provincia de Zhejiang, se encontraban cursando un Máster en el periodo de mi estancia en la Universidad de Zhejiang. Todos ellos me ofrecieron su disponibilidad y su tiempo respondiendo a mis cuestionarios, su desinteresada ayuda invitándome a sus visitas a centros educativos de la ciudad de Hangzhou, sus redes sociales para facilitarme la entrada a centros donde desarrollar mi propio trabajo de campo, y su amistad compartiendo conmigo cálidas conversaciones al son de suaves tés y agitadas cervezas. Entre ellos y ellas, quisiera dar mi más profundo agradecimiento a Chen Wei (陈伟), quien puso a mi disposición todo su entorno social y familiar en Wenzhou, su ciudad natal, haciendo posible que pudiera entrar en un centro de Educación Secundaria de dicha ciudad para contrastar los datos recogidos en los centros educativos de Hangzhou. Mis agradecimientos también al director de ese centro educativo, que recibe en esta tesis el pseudónimo de *Longgang zhongxuexiao* (龙港中学校), quien hizo que mi breve estancia en la ciudad se convirtiese en una experiencia social inolvidable.

Además, y siguiendo con la provincia de Zhejiang, me siento también en deuda con Baomeiyi (鲍美怡) y con Caicai (菜菜), dos estudiantes de la Universidad de Zhejiang que, a lo largo de innumerables charlas, paseos, viajes y momentos compartidos, me ayudaron en la mejora de mi nivel de chino, en la traducción de documentos institucionales y en la mejor comprensión de la organización del sistema educativo de la República Popular China. Asimismo, la ayuda de los estudiantes Hefan (何凡) y Shirley con las transcripciones de las grabaciones realizadas ha sido crucial para el análisis. Junto a todos ellos, la profesora Weili (伟力) fue también una persona

clave en mi estancia en la citada universidad; con ella y con su preciosa hija aprendí a disfrutar de la ciudad de Hangzhou desde dentro.

Me gustaría también dar las gracias a todos aquellos profesores e investigadores que, a pesar de no haber sido mencionados hasta el momento, han contribuido a mi formación a lo largo de toda la etapa doctoral mediante numerosos y enriquecedores comentarios a los textos que he escrito en los últimos años. Algunos de ellos son: Frances Giampapa, Joan Pujolar, Carmen Simón Valle, Aurelio Ríos, Sylvie Lamoureux, Wu Zongjie (吴宗杰), Emmanuel da Silva, Héctor Grad, Mario Esteban, Carles Prado, David Martínez y Jeremy Paltiel.

Mi más profunda gratitud a Miguel José Pérez Pérez y a Teodoro Álvarez Angulo, mis profesores del Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura, en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. A ambos les debo mi incursión en el campo de la Lingüística desde el magisterio. Siguiendo con la mención de aquellos que han hecho de profesores-amigos-consejeros en mi trayectoria hasta llegar a este punto, Théophile Ambadiang ocupa también un lugar especial; sus consejos y visión del mundo forman ya parte de mi formación como investigador.

No puedo tampoco olvidarme de mis viejos amigos, quienes no sólo han estado a mi lado durante todo el proceso (física y electrónicamente cuando me encontraba fuera de España), sino que voluntaria e involuntariamente también han contribuido a dar forma a muchos de los conocimientos que en este trabajo se exponen. Con ellos he disfrutado de-construyendo teorías sociales y lingüísticas en sesiones interminables de charla, vino y cerveza. Entre ellos, he compartido confidencias de la tesis especialmente con Gustavo Cilleros, Ana González, Juan Manuel Antón, Javier Brugada, Cristina Aliagas y Anna Busquets. Para ellos y ellas, toda mi gratitud.

Finalmente, quiero agradecer esta tesis a mis grandes compañeros de viaje. Por un lado, a mi madre y a mi padre, a quienes les debo todas mis oportunidades de educación y la mirada/experiencia social más incipiente que subyace a este trabajo; espero que la lectura de este volumen les devuelva el merecido confort de saber con más detalle en qué ha invertido su hijo los esfuerzos durante los siete años de su etapa doctoral. Por otro lado, le doy especialmente las gracias a Gema, con quien verdaderamente he compartido y madurado de principio a fin hasta la más mínima reflexión de esta tesis.

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN

Los símbolos empleados en las transcripciones de esta tesis están adaptados de aquellos utilizados en el proyecto de investigación “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en las aulas” (BFF2003-04830), subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología (Plan Nacional I+D+I, 2000-2003) y dirigido por la profesora Luisa Martín Rojo. De acuerdo con las perspectivas teórico-metodológicas expuestas en el capítulo 1 de esta tesis, así como con las implicaciones derivadas del trabajo con lenguas con diferentes sistemas de escritura, la relación de símbolos y sus significados se organizan tal y como se indica a continuación:

Convenciones comunes a las muestras en alfabeto latino y en caracteres chinos:

Negrita:	participante que interviene.
/ :	pausa breve (0,5 segundos o menos).
// :	pausa larga (entre 0,5 y 1,5 segundos).
[] :	solapamiento entre dos o más turnos de palabra.
& :	enunciación inmediatamente seguida sin solapamiento.
(()) :	porción de grabación incomprensible.
{ } :	comentarios del investigador.
↓ :	entonación descendente.
↑ :	entonación ascendente.
()° :	voz baja.
- :	reinicio o reformulación.
(n'') :	pausa de <i>n</i> segundos.

Convenciones exclusivas de las muestras en alfabeto latino:

MAYÚSCULA:	volumen elevado de voz o énfasis en la pronunciación.
<i>cursiva:</i>	lectura de algún material o texto escrito; voz pasiva.
aa:	alargamiento vocálico.
ss:	alargamiento consonántico.
ā:	entonación alta mantenida
* * :	traducción de la porción del turno en chino.

Convenciones propias a las transcripciones en chino:

或	:	volumen elevado de voz o énfasis en la pronunciación.
或	:	lectura de algún material o texto escrito; voz pasiva.
。 。 。	:	alargamiento vocálico.

NOTAS SOBRE LA ROMANIZACIÓN

En las publicaciones escritas en lenguas indoeuropeas, las palabras y muestras del chino suelen ser representadas mediante el *pinyin*, el sistema de romanización del más extendido internacionalmente para esta lengua. Además, cuando estas palabras son nombres propios de personajes históricos relacionados con Taiwán, suele emplearse el sistema Wade-Giles, que es el utilizado en dicha isla. Por todo ello, y para facilitar su reconocimiento por parte del lector, se respetan estos sistemas para la recuperación de nombres de autores y citas bibliográficas. Sin embargo, y cuando se trata de cualquiera de los datos que emanan directamente del trabajo de campo de esta tesis, las muestras de chino son representadas usando el sistema de escritura que es utilizado en el contexto de estudio: los caracteres chinos simplificados.

Esta decisión se deriva del compromiso con la representación de la diversidad lingüística. El sistema *pinyin* hace en la actualidad las veces de instrumento de apoyo en el aprendizaje de la escritura china, tanto desde fuera como desde dentro de las fronteras de la República Popular China. Por lo tanto, dicho sistema cumplirá en este volumen la misma función, que en ningún caso significa la sustitución de la escritura china. En este sentido, y con la finalidad de facilitar la lectura a quienes no manejan los caracteres chinos, todos los nombres utilizados para los lugares y los participantes de esta investigación serán acompañados de su representación mediante el citado sistema de romanización.

LISTA DE TABLAS

1.1. Corpus de datos de la investigación	<i>página</i> 38
4.1. Organización de la actividad semanal en los centros	120

LISTA DE FIGURAS

1.	La provincia de Zhejiang, en la República Popular China	página 1
3.1.	Entrada al centro educativo <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	87
3.2.	Mapa de la provincia de Zhejiang	87
3.3.	Imagen de ciudad de Hangzhou	87
3.4.	Carteles del centro educativo <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	89
3.5.	Carteles del centro educativo <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	89
3.6.	Página Web del centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	92
3.7.	Entrada del centro educativo <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	94
3.8.	Patios en el edificio de Educación Secundaria del centro educativo <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	95
3.9.	Carteles del centro educativo <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	95
3.10.	Carteles del centro educativo <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	95
3.11.	Piedra con la historia del centro educativo <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	96
3.12.	Entrada del centro educativo <i>Longgang zhongxuexiao</i>	103
3.13.	Imagen de la ciudad de Longgang	103
3.14.	Instalaciones en el centro educativo <i>Longgang zhongxuexiao</i>	104
3.15.	Instalaciones en el centro educativo <i>Longgang zhongxuexiao</i>	104
3.16.	Competición de ejercicios colectivos en el centro <i>Longgang Zhongxuexiao</i>	109
4.1.	Formación a la salida de las aulas, en el centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	123
4.2.	Desfiles en los pasillos en el centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	124
4.3.	Desfiles en los pasillos en el centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	124
4.4.	Entrada a la pista de atletismo en el centro <i>Hangzhou shiyan</i>	

	<i>xuexiao</i>	124
4.5.	Entrada a la pista de atletismo en el centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	124
4.6.	El encuentro de los lunes en <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	125
4.7.	El encuentro de los lunes en <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	125
4.8.	Prácticas físicas en <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	129
4.9.	Una serie de enumeraciones en el ritual de ejercicios matinales	132
4.10.	Ejercicios matinales en <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	132
4.11.	Ejercicios matinales en <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	132
4.12.	Ejercicios matinales en <i>Longgang zhongxuexiao</i>	132
4.13.	Formas de resistencia en los ejercicios matinales del centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	133
4.14.	Formas de resistencia en los ejercicios matinales del centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	133
4.15.	Formas de resistencia en los ejercicios matinales del centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	133
4.16.	Ejercicios de ojos en el centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	135
4.17.	Formas de resistencia durante los masajes de ojos en el centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	139
4.18.	Salida del centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	142
4.19.	Tránsito en pasillos del centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	143
4.20.	Labores de limpieza en el centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	145
5.1.	Apoyos tecnológicos en las aulas de inglés del centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	152
5.2.	Apoyos tecnológicos en las aulas de inglés del centro <i>Hangzhou shiyan xuexiao</i>	152
5.3.	Apoyos tecnológicos en las aulas de inglés del centro <i>Longgang zhongxuexiao</i>	152
5.4.	Croquis del aula de 6° del centro <i>Hangzhou fushu xiaoxue</i>	153
5.5.	Pronunciación {Libro de texto de EP, pág. 35}	159
5.6.	Ejercicio de correspondencia en libro de texto {Libro de texto de EP, pág.35}	159
5.7.	Diapositiva de explicación gramatical {Cuaderno de campo 1, pág 104}	164

5.8.	Sección gramatical en libro de texto {libro de texto de ESO, pág. 92}	165
5.9.	Diapositiva de ejercicio gramatical {Cuaderno de campo 1, pág 106}	166
5.10.	“¿Quién es más popular?”	168
5.11.	Esquema gramatical en la pizarra {Cuaderno de campo 2, pág 29}	172
5.12.	Tabla en diapositiva de <i>Power Point</i> {Cuaderno de campo 2, pág. 16}	175
5.13.	Ejercicio de preguntas escritas {libro de texto de EP, pág. 48}	178
5.14.	Tabla en diapositiva de <i>Power Point</i> {Cuaderno de campo 2, pág. 17}	180
5.15.	Lista de vocabulario de la unidad 6 {libro de texto de ESO, pág. 100}	181
5.16.	Ejercicio escrito {libro de ejercicios de EP, pág. 19}	184
5.17.	Ejercicio escrito en libro de texto {libro de ejercicios 2 de ESO, pág. 18}	186
5.18.	Trabajando el test de la unidad	187
6.1.	Croquis del aula, en competición de profesores de inglés	195
6.2.	Ejercicio de lectura {Libro de texto de EP, pág. 30}	197
6.3.	Ejercicio de lectura {Libro de texto de ESO, pág. 35}	206
6.4.	Lista de vocabulario de la unidad 3 {libro de texto de EP, pág. 87}	210
6.5.	Diálogo {Libro de texto de EP, pág. 32}	211
6.6.	Ilustraciones de acciones {Libro de texto de EP, pág. 46}	214
7.1.	“Capacidades de uso lingüístico integral”	237
7.2.	El Reglamento básico de estudiantes	246
7.3.	El panel de propaganda del Partido Comunista Chino	246
7.4.	Busto de Mao Zedong	249
7.5.	Busto de Isaac Newton	249
7.6.	Busto de Confucio	249
7.7.	Busto de Lu Xun	249
7.8.	Pizarras y paredes en las aulas de los centros	

	<i>Hangzhou fushu xiaoxue y Hangzhou shiyan xuexiao</i>	250
7.9.	Pizarras y paredes en las aulas de los centros	
	<i>Hangzhou fushu xiaoxue y Hangzhou shiyan xuexiao</i>	250
7.10.	Pizarras y paredes en las aulas de los centros	
	<i>Hangzhou fushu xiaoxue y Hangzhou shiyan xuexiao</i>	250

PREÁMBULO

Entre centros y periferias: un viaje de investigación

No es fácil escoger las primeras palabras que constituyen el comienzo de una tesis doctoral. Por ello, quisiera abrir este volumen haciendo un breve ejercicio de reflexión inicial con el que proporcionar el marco de experiencia personal de partida que da sentido a esta tesis en cuestión. De este modo, haré uso de una anécdota de la que fui partícipe unas pocas semanas antes de comenzar la redacción de este texto, por cuanto ésta explicita perfectamente cómo las preguntas que nos hacemos contienen parte de nuestra historia y cómo esta historia condiciona a su vez la perspectiva que a menudo adoptamos.

Todo ocurrió en la cola de facturación del aeropuerto de la ciudad sueca de Goteborg, cuando me disponía a volver a Madrid tras participar en un congreso. En aquella cola me encontraba con otra persona española con la que en esos momentos conversaba y dicha conversación llamó la atención de un joven que, delante de nosotros, se volvió para preguntarnos en español por el motivo de nuestra visita a la ciudad. Tras una breve conversación inicial, yo le pregunté de dónde era, a lo que me contestó con un largo rodeo haciendo mención a todas las ciudades españolas y europeas en las que había vivido y trabajado en los últimos años. Yo entonces le volví a insistir preguntando que de dónde era su familia y él me respondió que de Madrid, tras lo cual le volví a preguntar que de qué parte de Madrid.

Su rostro entonces se volvió extraño, con la expresión de desconcierto de quien no entiende la pregunta, para, finalmente y acompañado de un ligero levantamiento de hombros, añadir: -¡Pues de Madrid Madrid! Yo, que tampoco entendía su reacción, seguí insistiendo: -Pero, ¿de Madrid centro?, ¿de distrito centro? A lo cual él siguió con una rotunda afirmación que cerró definitivamente y para siempre nuestra inter-acción. Pocas horas después, y ya en el interior del avión, mi acompañante, criada en el centro

de una pequeña ciudad de la Comunidad Valenciana, me confesaba que ella tampoco había entendido mi pregunta: -A mí si alguien me dice que es de mi misma ciudad no le sigo preguntando que de qué parte.

Supongo que aquel (des)encuentro puso de manifiesto lo que a veces damos o no por natural en función de la posición desde la que hablamos, en un entorno cada vez más global en el que ciertos grupos de personas disponen de mayor movilidad internacional y en el que aparentemente las diferencias de toda clase se diluyen. Pudiera ser que para aquel pasajero heredero de una empresa familiar internacional, y crecido en el mismo centro de Madrid, ser madrileño implicase una asociación lógica y directa con el centro de la ciudad de Madrid. Sin embargo, la perspectiva es diferente para alguien que, como yo, se ha criado en una ciudad obrera como la de Móstoles, situada a 18 kilómetros al sur de Madrid y constituida por una población de doscientos mil habitantes procedentes principalmente de los movimientos migratorios nacionales e internacionales de las últimas décadas. Desde esta posición en la periferia geográfica, política y económica, Madrid se refiere entonces a la Comunidad de Madrid, una delimitación administrativa que engloba a casi siete millones de personas y que contiene multitud de regiones de muy diferente perfil social, cultural, lingüístico y económico.

Este juego de perspectivas se complica aún más si le añadimos el mosaico de las posiciones sociales, geográficas, económicas y socio-políticas que hay detrás de una experiencia de formación doctoral como la que nutre esta tesis. Así, las becas de diferentes instituciones públicas españolas para la realización de estudios en la República Popular China y el programa para la formación de personal investigador del Ministerio de Educación y Ciencia me han proporcionado durante los últimos siete años el privilegio de experimentar con múltiples, multifacéticas e híbridas identidades sociales a través de diferentes desplazamientos entre España y China. De estos desplazamientos emerge un viaje de investigación que comenzó interesándose por el ámbito educativo de la Comunidad de Madrid y que ha terminado en el de la provincia china de Zhejiang, con los consecuentes desafíos que ello ha conllevado para la definición de mi posición simbólica de “centro” o “periferia” en cada momento.

El viaje comenzó con la participación en el proyecto de investigación “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural: hacia la integración en las aulas”, financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación (BFF2003-04830) y dirigido por la profesora Luisa Martín Rojo. Dicho proyecto me sumergió en el estudio de los procesos interaccionales de la inclusión/exclusión social, en el contexto

de diversidad lingüística y cultural de Madrid. Por ello, esta experiencia desafió esa perspectiva inicial señalada más arriba deslizándose mi posición social desde la “periferia” al “centro”, de acuerdo con la emergencia de algunos de mis atributos (varón, universitario, madrileño y español) en el nuevo espacio de observación-acción. De hecho, ese espacio me proporcionó los primeros contactos con la comunidad china inmigrada en Madrid, cuyas voces y experiencias hicieron resaltar aquellos rasgos de mi identidad, que, como en el caso de la distinción geográfica de Madrid para mi acompañante de avión en Goteborg, no habían tenido anteriormente sentido para mí.

Más adelante, y como resultado de un interés creciente en la realidad lingüística, social y cultural de China que había sido inicialmente respaldado por la profesora Taciana Fisac Badell, el viaje de investigación acabó orientándose al estudio de las prácticas educativas institucionalizadas en el contexto socio-político chino contemporáneo. De esta manera, dicho espacio de observación-acción planteó nuevos desafíos con respecto a mi posición identitaria, que en ese contexto no siempre entrañaba una posición tan definida como “centro” o como “periferia”, debido a las condiciones históricas particulares de la República Popular China. Esto se hizo explícito en los atributos que determinados académicos y corrientes intelectuales me asignaban allí, de modo que mientras en algunas ocasiones se me construía socialmente como occidental, europeo o representante de un país desarrollado, en otras se me asociaba directa o indirectamente con una cultura imperialista y colonizadora¹.

Así pues, los intereses que mueven en último término esta tesis doctoral están fuertemente condicionados por este juego de perspectivas, los cuales me posicionan como un agente social más que, por un lado, está localizado espacial y temporalmente en una estructura social y, por otro, produce conocimiento de acuerdo a dicha localización. En este sentido, la emergencia de todas esas identidades sociales que han sido citadas en el proceso de formación e investigación, y su interrelación con las

¹ Esta representación de mi persona está muy relacionada con mi propia experiencia como investigador en el ámbito académico chino. Así, mi estancia de investigación en el Instituto de Discurso y Estudios Culturales (话语学与多元文化研究所) de la Universidad de Zhejiang me permitió entrar en contacto con los estudios postcoloniales chinos, contribuyendo al mismo tiempo a experimentar las propias contradicciones de esta aproximación. En este sentido, y aunque entiendo perfectamente que el discurso contracultural y contestatario en relación con un supuesto Occidente surge en el ámbito académico de China (y de otras regiones que han sido colonizadas en el mundo) ante la necesidad de construir formas de conocimiento emancipadoras y alternativas a la modernidad europea, éste continúa reproduciendo los mismos esquemas de representación de la realidad social inherentes a ese marco ideológico (tales como las categorías nacionales, los esencialismos culturales y las polarizaciones entre las monolíticas entidades de “Occidente” y “Oriente”). Véase el capítulo 2, para una revisión de estas cuestiones a propósito del proceso de construcción nacional de China.

circunstancias globales y locales que las dotan de sentido, están detrás de las preguntas de investigación y de los objetos teórico-metodológicos que guían este trabajo.

INTRODUCCIÓN

La modernización china como tema emergente de la investigación

El tema principal de esta tesis doctoral, la modernización educativa y la enseñanza de inglés en la República Popular China (RPCCh, de aquí en adelante), emerge de una investigación desarrollada durante el año 2006 que tuvo lugar en tres centros educativos públicos de la provincia china de Zhejiang (véase la figura 1, para una muestra visual del mapa correspondiente a dicha provincia). Así, y a pesar de que esta investigación no había sido inicialmente diseñada para abordar dicho tema, éste acabó revelándose inesperadamente como un eje central de estudio que vertebra el presente volumen de principio a fin.

Figura 1. La provincia de Zhejiang, en la República Popular China¹



En un principio, el trabajo de campo en China se concibió como un complemento a otro proyecto más amplio interesado por el estudio de la gestión institucional de la diversidad lingüística y cultural en el espacio educativo de la Comunidad de Madrid (véase Martín Rojo 2009)². En este sentido, el estudio de las prácticas educativas dentro del ámbito chino, en general, y de la enseñanza de una

¹ Mapa extraído del atlas electrónico Encarta: <http://encarta.msn.com>.

² “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural: hacia la integración en las aulas”, proyecto de investigación financiado por el Plan Nacional de Investigación, Desarrollo e Innovación (2000-2003) del Ministerio de Ciencia y Tecnología (BFF2003-04830) y dirigido por la profesora Luisa Martín Rojo.

segunda lengua, en particular, pretendían contextualizar la escolarización previa de aquellos estudiantes que se habían incorporado a la educación obligatoria española, desde Zhejiang, y que estaban aprendiendo español como segunda lengua dentro de uno de los programas educativos analizados en Madrid (véase Pérez Milans 2006, 2007, 2007b).

Sin embargo, el propio curso de la investigación en los tres centros educativos estudiados en China hizo que este objetivo inicial se transformara completamente. A pesar de las diferencias entre cada uno de esos centros, que estaban localizados en diferentes ciudades (dos en Hangzhou, uno en Wenzhou) y cubrían distintas etapas educativas (uno de ellos abarcaba Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Superior, mientras los otros dos sólo ofrecían Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria), el desarrollo del trabajo de campo acabó des-velando un rasgo común que no había sido buscado intencionadamente y que los situaba en una posición simbólica central dentro del discurso de la modernización china: la consideración institucional de “escuela experimental” (实验学校).

De acuerdo con la legislación educativa de la RPCCh más directamente relacionada con esta denominación oficial³, este tipo de centros educativos están encargados de implementar las reformas educativas nacionales antes que el resto de los centros educativos del sistema educativo público. En particular, todos ellos tienen como tarea principal la de liderar la aplicación de la conocida como “modernización educativa” (教育现代化), una directriz enmarcada en el conjunto de las políticas nacionales de modernización puestas en marcha por el Partido Comunista Chino (PCCh, de aquí en adelante) a partir de las reformas de apertura y liberalización económica de los años 80 (Ministerio de Educación 2001: 18-19).

Esta directriz ha cobrado además un especial protagonismo en las últimas dos décadas, en el contexto de la pérdida de legitimidad política del gobierno chino provocada por dichas reformas económicas. Así, y tras las demandas de cambio político que condujeron a los acontecimientos de Tiananmen en 1989, la modernización educativa ha quedado englobada por la conocida como “educación patriótica” (爱国主义教育), una campaña propagandística iniciada por Jiang Zemin en los años 90 que se

³ “Plan de acción para promover la educación para el siglo XXI” (面向 21 世纪教育振兴行动计划), de 1999. Véase Ministerio de Educación (2001).

dirige a todos los ámbitos institucionales “para promover la lealtad de la población al régimen y al sistema autoritario, así como para instigar el rechazo a una democracia liberal vinculada al imperialismo cultural” (Guo 1998: 167, Zhao 1998: 291-292)⁴.

Concretamente, y bajo el paraguas de esta campaña, la modernización se ha traducido en el ámbito escolar en la definición del principio nacional de la construcción de la “calidad y enseñanza de la educación” (教育教学质量)⁵, el cual se orienta a la institucionalización educativa del nuevo discurso nacionalista desplegado por el régimen comunista. Así, este nuevo principio de reforma se caracteriza por la combinación de valores educativos referidos a las tradiciones culturales confucianas, al desarrollo científico-técnico, al patriotismo, al Estado-Partido, al pueblo, a la tradición revolucionaria comunista y a la competitividad internacional (Zhao 2005: 12), todos ellos relacionados con la nueva estrategia de legitimación política diseñada por el PCCh ante las nuevas condiciones nacionales impuestas por la introducción en China de una economía capitalista de mercado (véase Guo 2007: 113-115).

Por lo tanto, y dado que los tres centros experimentales de Zhejiang se encontraban en pleno proceso de aplicación de estas reformas, esta investigación finalmente se concentró en el estudio de la modernización china como área de interés. Dicho de otro modo, los tres centros acabaron convirtiéndose en un único foco de atención en sí mismos, ya que éstos eran un espacio magnífico para descubrir las interrelaciones o tensiones entre las prácticas locales, las políticas institucionales y los procesos socio-políticos asociados a la modernización, a propósito del contexto educativo cotidiano y de la enseñanza de la asignatura de inglés de la RPCh. En este sentido, la organización de los capítulos de esta tesis cobra sentido desde esa reconfiguración del objeto de estudio.

La estructura de la tesis

Partiendo de ese contexto institucional de la modernización en la RPCh que ha sido señalado más arriba, los siguientes capítulos tratarán de delimitar el espacio de los tres centros experimentales de la investigación como un espacio relevante para el

⁴ Véase Ministerio de Educación (1994).

⁵ El documento legislativo más importante que regula este objetivo nacional en la educación de la República Popular China es el siguiente: “Resolución del Comité Central del Partido Comunista Chino y del Departamento de Estado sobre la profundización de la reforma educativa para la promoción integral de la educación de calidad” (中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定), publicado en 1999.

estudio de los procesos de (re)producción y desafío de las relaciones sociales, bajo las nuevas condiciones políticas y económicas de orden nacional e internacional. Por ello, los ocho capítulos que componen este trabajo serán organizados de acuerdo con tres partes principales que, además de corresponderse con diferentes niveles de conceptualización, contribuyen en su conjunto a poner de manifiesto la relevancia de dicho espacio.

La parte I (“El marco teórico-metodológico y contextual”) proporcionará las perspectivas necesarias desde las que mirar a los tres centros, de acuerdo con el marco de la etnografía sociolingüística crítica así como con el contexto ideológico de la construcción nacional de China. Por un lado, el capítulo 1 delimitará los instrumentos teóricos y metodológicos de la investigación que permiten acometer el análisis de las vinculaciones entre las interacciones locales de los centros educativos, los mecanismos institucionales que condicionan la organización de dichas interacciones y los intereses socio-económicos más amplios que circunscriben dichas interacciones y mecanismos, a propósito de las prácticas educativas cotidianas y de la enseñanza de inglés. Por otro lado, el capítulo 2 destacará las orientaciones ideológicas que arrastra la actual reforma de modernización educativa china mediante la recuperación de las condiciones socio-políticas e institucionales en las que emerge cada uno de los valores educativos que inspiran el citado principio de la calidad de la educación.

La Parte II (“Las prácticas y las categorías institucionales”) describirá las implicaciones institucionales que aquellas orientaciones ideológicas señaladas en el capítulo 2 tenían en la realidad cotidiana, dentro del espacio de estudio. En concreto, esta parte explicitará los procesos institucionales de categorización social que emanaban de las interacciones y de los discursos cotidianos de los tres centros experimentales. Primero, el capítulo 3 atenderá a la construcción institucional de la categoría de “buen centro experimental” a través del análisis etnográfico de aquellas características que eran exhibidas en el espacio material y simbólico de los tres centros educativos estudiados, en relación con su organización general.

Después, el capítulo 4 mostrará la emergencia de las categorías de “buen estudiante” y “conocimiento apropiado” mediante el análisis multimodal de aquellas prácticas interaccionales que, vinculadas en los tres centros a una “educación moral” (德育), jugaban un papel relevante en los procesos de evaluación institucional. Más adelante, los capítulos 5 y 6 explorarán cómo se construye el conocimiento apropiado en las aulas de inglés de dichos centros. Para ello, se analizará qué competencia lingüística

legítima emana de las actividades interaccionales de las aulas de inglés de 6º curso de Educación Primaria y de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, en el marco de las reformas de modernización que atañen a esta asignatura curricular. Por último, el capítulo 7 cerrará esta parte identificando las estrategias semánticas de legitimación discursiva que eran empleadas por los diferentes participantes, los documentos institucionales de los centros estudiados y el Currículo Nacional de Lengua Inglesa para justificar el conjunto de esas prácticas asociadas a la modernización educativa china.

La parte III (“La globalización económica, las ideologías nacionales y la enseñanza institucionalizada de lengua inglesa”) proyectará los procesos institucionales descritos en la parte II dentro del marco teórico señalado en la parte I para caracterizar finalmente la lógica socio-política, institucional, económica y lingüística que subyace al espacio simbólico de los tres centros experimentales estudiados. Así, el capítulo 8 esbozará las conclusiones que se extraen de los datos de la investigación poniendo el énfasis en las interrelaciones entre las nuevas condiciones introducidas en China por la globalización económica, las ideologías culturales y lingüísticas (re)producidas y naturalizadas a favor del *status quo* en el orden nacional chino y las prácticas cotidianas que son (re)construidas y desafiadas dentro del espacio institucional educativo, en general, y de la enseñanza de una lengua internacional como el inglés, en particular.

PARTE I

EL MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO Y CONTEXTUAL

1. LA ETNOGRAFÍA SOCIOLINGÜÍSTICA CRÍTICA: UN MARCO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA EL ESTUDIO DE PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN CONTEXTO SOCIAL SITUADO¹

1.1 Introducción

Como ya se adelantado en las páginas anteriores, los tres centros experimentales estudiados en la provincia china de Zhejiang conformaban un espacio magnífico para la exploración de las tensiones entre prácticas comunicativas localmente situadas, políticas educativas nacionales y procesos socio-políticos más amplios asociados a la expansión de la nueva economía internacional, dado el papel central que éstos juegan en la implementación de las reformas políticas de modernización de la República Popular China (RPCh, de aquí en adelante). Por ello, y en consonancia con la orientación del programa de investigación del que se han derivado éste y otros trabajos doctorales (véase Alcalá Recuerda 2006, Patiño Santos 2008, Rasskin Gutman en preparación)², esta tesis se sitúa en la tradición interpretativa crítica desarrollada en las últimas décadas dentro del ámbito interdisciplinar de la Lingüística, la Antropología y la Sociología (Bourdieu 1972, 1980 y 1982; Cicourel 1978; Giddens 1982, 1984).

De hecho, esta tradición reconoce el papel de la institución escolar como espacio relevante para el estudio de los procesos de (re)producción y desafío de las relaciones sociales bajo las nuevas condiciones políticas y económicas:

¹ El contenido de este capítulo responde en su conjunto a la formación teórico-metodológica ofrecida por Luisa Martín Rojo. También han sido fundamentales las lecturas, conversaciones y reflexiones aportadas por la profesora Monica Heller a través de su curso de doctorado “Langue, Culture et Éducation”, impartido en el año 2005 en el Centre de Reserches en Éducation Franco-Ontarienne del Ontario Institute for Studies in Education (University of Toronto, Canada).

² Programa de investigación sociolingüística dirigido por Luisa Martín Rojo (<http://www.uam.es/departamentos/filoyletras/linguistica/areas/sociolinguistica/>). Dentro de éste, los instrumentos teórico-metodológicos de todas estas tesis doctorales han sido diseñados a propósito del proyecto de investigación: “Análisis socio-pragmático de la comunicación intercultural en las prácticas educativas: hacia la integración en las aulas” (BFF2003-04830), subvencionado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología dentro del Plan Nacional I+D+I (2000-2003).

“Critical interpretative work on language-in-education (...) gives a window on the contemporary process of change ushered in by globalization and by the emergence of a new world order. In some contexts attempts have been made, since the late 1980s, to forge new educational landscapes through educational reforms, in response to these changing political, economic and cultural conditions. This process has, inevitably, been characterized by tensions, by a shifting politics of identity and by the emergence of new discourses about language-in-education. The tensions arising out of different dimensions of globalization are only beginning to be explored in critical, interpretative research on education” (Martin-Jones 2007: 176).

En concreto, esta tradición responde a los giros lingüístico, social y discursivo experimentados por las ciencias sociales y humanas a partir de los años 20 a través de los trabajos de la filosofía pragmática del lenguaje (Wittgenstein 1952, Austin 1962 y Searle 1969, entre otros), la Escuela de Frankfurt (Habermas 1973, entre otros) y las críticas post-estructuralistas (Foucault 1966, 1969, 1975 y 1976, entre otros), todos los cuales han puesto de manifiesto el papel del lenguaje como constructor (y no sólo como instrumento representativo) de la realidad social, política, histórica e ideológica en la que se circunscribe la actividad humana. De este modo, la investigación interpretativa crítica contemporánea se caracteriza por abordar la realidad social, cultural y lingüística desde una consideración ontológica y epistemológica más atravesada por la heterogeneidad, el dinamismo, la discontinuidad y la ambivalencia que por la universalidad, la homogeneidad, la inmovilidad y la claridad (Bauman 1992: 65).

Dentro de dicha tradición de investigación, esta tesis doctoral se apoya específicamente en el marco teórico-metodológico de la etnografía sociolingüística crítica que, según la línea iniciada por Heller (1999, 2002) y los desarrollos de Martín Rojo (2009), se inscribe en el campo de la sociolingüística interaccional. Por ello, y dado que esta área se origina a partir de los trabajos iniciados por sociolingüistas como Dell Hymes y John Gumperz a partir de los años 70 (véase Gumperz & Hymes 1972), y fundamentalmente a través de la línea desarrollada por Gumperz en los 90 (véase, por ejemplo, Gumperz 1999), esta tesis se interesa por el estudio del uso de la lengua en contexto social en contra de los principios introspectivos y gramaticalistas de la lingüística estructuralista establecida por Saussure y Chomsky durante la primera mitad del siglo XX:

“The greater challenge for sociolinguistic research is to develop the methods, concerns and findings that will enable one ultimately to approach language, from the linguistic side, not only as grammar, but also as language organised in use; from the social side, to approach social structure, cultural pattern, values, and the like, in terms of their realisations in verbal and symbolic action” (Hymes 1972: 9, citado en Sarangi & Candlin 2001: 361).

Como consecuencia de este interés por el uso de la lengua en contexto situado, la investigación desarrollada en los tres centros educativos mencionados más arriba se centra en las actividades educativas cotidianas, y muy particularmente en aquellas relacionadas con el espacio de la enseñanza de inglés como segunda lengua. De hecho, y de acuerdo con el marco de la etnografía sociolingüística crítica, este trabajo tiene como objetivo principal el estudio de esas prácticas para descubrir las vinculaciones entre los órdenes local, institucional, nacional y global, a propósito del proceso de modernización (educativa) china. Ahora bien, ¿cuáles son los principios teórico-metodológicos concretos que hacen posible abordar tal vinculación en una investigación de este tipo? Con el fin de responder a esta pregunta, los siguientes apartados presentarán las principales características que definen a dicho marco de investigación y que resultan más relevantes para entender el trabajo de campo que se ha llevado a cabo en el contexto educativo de la provincia china de Zhejiang.

En este sentido, este capítulo no es una revisión histórica del campo de la etnografía sociolingüística crítica, sino más bien un recorrido a través de aquellos cambios conceptuales de orden ontológico y epistemológico que, implicados por éste, enmarcan el análisis de esta tesis. El recorrido comenzará entonces destacando el cambio en la conceptualización de la lengua, la cultura y la identidad, que desde este marco dejan de ser entendidas como entidades naturales y universales para incorporar los procesos implicados en su construcción social (1.2). A continuación, la atención se dirigirá a la escuela y a su consideración como una institución de reproducción cultural, en contra de las aproximaciones que tradicionalmente le han conferido un papel social neutral (1.3).

Después, se atenderá al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas, conceptualizado como un espacio relevante para el estudio de procesos sociales más allá de su representación como laboratorio pedagógico (1.4). Más adelante, se discutirá la repercusión de todo ello en la formulación de las preguntas de investigación, más orientadas a los procesos de capitalización de determinados recursos simbólicos en el contexto de estudio que a la identificación de sistemas autónomos de carácter educativo, lingüístico o cultural (1.5). Además, las perspectivas de recogida y de análisis de los datos serán integradas de acuerdo con los objetivos de estudio, en lugar de atenerse a modelos prescriptivos (1.6). Por último, el recorrido finalizará considerando la forma en que todos estos cambios conceptuales se proyectan sobre la delimitación de las unidades

de análisis, las cuales son seleccionadas de acuerdo con procedimientos *émicos* que emergen de la acción social, lejos de los criterios *éticos* estructuralistas (1.7).

1.2 La lengua, la cultura y la identidad: de entidades universales a construcciones sociales

El desarrollo de una investigación desde los postulados teórico-metodológicos de la etnografía sociolingüística crítica conlleva desde el principio un posicionamiento concreto a propósito de la conceptualización de la lengua, la cultura y la identidad. Así, estos conceptos son entendidos como construcciones (re)producidas y desafiadas socialmente de acuerdo con los intereses políticos y económicos de un espacio-tiempo concreto (Heller 2007: 2). Por lo tanto, una investigación de este tipo aborda las dinámicas sociales en el estudio de la realidad lingüística y cultural, lo que implica partir de la ruptura con la tradición positivista de la búsqueda de principios científicos universales, por un lado, y adoptar una perspectiva atenta a la interrelación entre la agentividad y la estructura social, por otro. En lo que se refiere a la ruptura con la tradición positivista, la inclusión de las dinámicas sociales como objeto de estudio de la lengua, la cultura y la identidad exige una revisión histórica de algunos de los principios científicos básicos del estructuralismo, como es el caso de la universalidad.

La búsqueda de dicho principio a cargo de antropólogos y lingüistas estructuralistas como Lévi-Strauss, Saussure o Chomsky permitió superar las teorías darwinistas del desarrollo social que, en nombre de la modernidad, habían legitimado históricamente el proyecto europeo de expansión imperialista durante todo el siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX (Bauman & Briggs 2003: 59-69). Así, la defensa de una capacidad humana universal para desarrollar una lengua y una cultura sofisticadas desafió la conceptualización de éstas como entidades naturales organizadas jerárquicamente entre sí, de acuerdo con una escala evolutiva de las sociedades a que éstas correspondían (que eran entendidas como organismos vivos)³. Es decir, la representación de la lengua y la cultura como entidades autónomas, abstractas y neutrales favoreció la creación de identidades estables y equitativas que invalidaban las clasificaciones de comunidades y lenguas como “primitivas”, “impuras” o

³ Entre los estudios que siguieron este tipo de teorías darwinistas destacan los del antropólogo Franz Boas, en sus inicios, así como los realizados por los lingüistas Sapir-Whorf (véase Briggs 2005).

“subdesarrolladas” según su distancia lingüístico-cultural con Europa (y deslegitimado de paso las incursiones colonizadoras en nombre de una acción “civilizadora”)⁴.

Sin embargo, y a pesar de desafiar esas concepciones darwinistas de la lengua, la cultura y la identidad, las críticas al estructuralismo realizadas desde mediados del siglo XX por teóricos como Foucault (1966, 1969, 1975 y 1976) y Bourdieu (1972, 1982 y 1991) han puesto de manifiesto cómo la importación de dichos principios universalistas desde las ciencias naturales al estudio de la realidad lingüística y cultural contribuye al mismo tiempo a proteger ciertos intereses sociales. Concretamente, estas críticas han problematizado dichos principios representándolos como formas interesadas de conocimiento o *juegos de verdad y falsedad* que naturalizan las desigualdades internas de clase social, género y etnicidad inherentes al modelo socio-político del Estado-nación moderno (Foucault 1994: 670; véase Martín Rojo & Gabilondo 2001 para una revisión amplia de la aproximación discursiva de Foucault a estas relaciones entre saber y poder).

Por lo tanto, y de acuerdo con dicha problematización, estas concepciones universalistas de la lengua, la cultura y la identidad como realidades objetivas (como objetos verdaderos de conocimiento científico), separadas de las dinámicas sociales (consideradas como caóticas y perturbadoras), habrían favorecido la neutralización de los procesos de estandarización lingüística y cultural llevados a cabo en el marco del nacionalismo moderno. De hecho, estos procesos de estandarización, basados históricamente en las prácticas lingüísticas y culturales de la burguesía masculina, han quedado generalmente naturalizados al ser dichas prácticas representadas como un sistema neutral ajeno a la estructura social (Bauman & Briggs 2003: 66)⁵. Dicho de otro modo, la objetivación de la lengua y la cultura ha terminado contribuyendo a legitimar un modelo socio-político que, a pesar de responder a los intereses de expansión

⁴ Esta forma de representación estructuralista se proyectaría especialmente sobre la escritura, dando pie al desarrollo de un modelo autónomo de escritura conocido con la denominación de “tesis de literacidad” (*literacy thesis*) (Halverson 1992). Este principio de universalización se concretó en una diferenciación y dicotomización entre lengua oral y escrita en la que esta última es representada como un sistema segmentable, discreto y contextualmente independiente vinculado a racionalidad, formalidad y desarrollo cognitivo (escritura como sistema de alfabetización de la mente), en contraste con el carácter caótico, contextualmente dependiente e ilógico atribuido a la lengua oral (Goody & Watt 1963: 339, Goody 1977: 37, Olson 1977: 262; véase Poveda 2001: cap. 3 y Collins & Plot 2003: 9-34).

⁵ En particular, dichas prácticas estandarizadas son representadas en el marco de los discursos modernos como propiedades simbólicas (aunque no materiales) compartidas por toda la nación en aras de una participación equitativa en las estructuras del Estado (un Estado, una nación, una misma lengua y cultura para todos). Véanse los trabajos de Higonnet (1980), Grillo (1989), Hobsbawm (1990) y Ives (2003).

económica de un grupo social reducido, es caracterizado como democrático y meritocrático en contraste con las sociedades autárquicas del pasado⁶.

En este sentido, las nociones de “capital simbólico”, “legitimidad” y “poder” de Bourdieu y Foucault introducen una nueva perspectiva en el estudio de la realidad lingüística y cultural⁷. Así, éstas permiten dar cuenta de los procesos de diferencia y desigualdad social que los antropólogos han observado a menudo en sus trabajos de campo, ya que todas ellas conceptualizan la lengua, la cultura y la identidad como un “campo”, “mercado” o “espacio discursivo” sometido a las restricciones de los procesos de organización socio-económica (Heller 2007b: 50)⁸. Por ello, estas realidades dejan de ser entendidas como objetos neutrales y pasan a ser consideradas como construcciones sociales en el marco de relaciones de poder; esto es, como prácticas simbólicas humanas en las que se los participantes hacen uso de recursos diversos (orales, escritos, artefactos materiales)⁹ de acuerdo con los procesos sociales de atribución de valor, de producción y de distribución propios de un orden socio-económico e histórico dado:

“They make sense within conceptual spaces shot through with power, within ways of understanding the world that are deeply interested, and that can be understood as regimes of truth in the Foucauldian sense: shared frames of reference and practices of signification that construct, legitimate, and mask relations of power (Foucault 1970). The term “resources” in this sense comprises interchangeable material and symbolic practices or things, whose sense is part of the knowledge-power nexus to which both Foucault and Bourdieu attached so much importance (indeed, Bourdieu insists frequently on the role of the exchangeability of material and symbolic forms of capital in processes of social reproduction)” (Heller 2007b: 84-85).

⁶ La aportación de dicha conceptualización positivista de la lengua y la cultura a la oposición temporal entre “tradición” y “modernidad” (*The Great Divide*) sería fundamental para la vinculación entre el Estado moderno y los valores de claridad, razonamiento lógico, orden y progreso social, en contraste con el supuesto caos y falta de claridad de los modelos políticos pre-modernos (Bauman & Briggs 2003: 10).

⁷ En el marco de los trabajos de Bourdieu, “capital simbólico” hace referencia a aquellos valores o entidades sociales que son intercambiables por otros recursos simbólicos o materiales en un mercado simbólico dado; el de “legitimidad” da cuenta de los procesos de atribución de valor y de circulación que se proyectan sobre las entidades sociales; y el de “poder” se centra en la capacidad de un grupo social para atribuir valor a las entidades sociales y para controlar su circulación en la estructura socio-económica. En el marco de los trabajos de Foucault, en cambio, la noción de “poder” se focaliza más en los mecanismos discursivos de control social a través de la producción y reproducción de los procesos institucionales de categorización social y su influencia en el acceso a los recursos.

⁸ Véase Gal (1989), para una revisión profunda del concepto de lengua desde la perspectiva de la “economía política”.

⁹ A esta visión de la oralidad y la escritura como recursos simbólicos y materiales utilizados por los participantes, en el interior de prácticas comunicativas multimodales, han contribuido enormemente los trabajos procedentes de la tradición de los “Nuevos Estudios de Literacidad” (*New Literacy Studies*) (véase Street 1993, 1995; Gee 1996; Barton & Hamilton 1998; Barton, Hamilton & Ivanic 2000; Martin-Jones & Jones 2000). Así, éstos han permitido de-construir la representación autónoma de la escritura a favor de una aproximación socio-cultural según la cual la lectura y la escritura no pueden entenderse al margen de las prácticas situadas en las que son utilizadas y dotadas de sentido por individuos y comunidades concretas.

En relación con el segundo aspecto señalado anteriormente, una mirada atenta a la interrelación entre la agentividad y la estructura social, ésta viene condicionada por la inclusión de las dinámicas sociales en el estudio de la lengua, la cultura y la identidad. Como consecuencia de las críticas al universalismo estructuralista, el positivismo ha ido dejando paso progresivamente a un interpretativismo crítico que conlleva un desplazamiento de la atención de estudio, desde las categorías predeterminadas por el investigador acerca de la estructura social (entre ellas, la identidad, la lengua y la cultura, pero también la clase social, la raza o la sexualidad) a las prácticas humanas cotidianas. Por ello, estas últimas dejan de ser consideradas como el punto de llegada para la validación de las primeras y pasan a ser conceptualizadas como el punto de partida:

“The positivist research tradition in social science grew out of the view that social scientists, if they were to be considered at all scientific, should use in their research methods that were similar to those which had seemed to lead to the discovery of objective laws and regularities in the natural sciences. There is in this tradition, therefore, a concern with measurement, reliability, prediction and replicability. The appropriate way of going about knowledge production is thought to be by means of hypothetic-deductive method in which the researcher begins with a clearly articulated theory, deduces hypotheses which are logically consistent with that theory and tests the hypotheses under experimental conditions. Critical social theorists attack this positivist, logical empiricist tradition of inductive research because, they argue, through “fact-finding” and “head counting”, it produces voluminous statistical data but does not question the social circumstances out of which such data emerge” (Angus 1986: 59).

Este desplazamiento de la atención no supone sólo un cambio metodológico, sino que implica además un giro en la conceptualización de la acción social. Así, ésta deja de ser entendida como una dimensión determinada por unas estructuras sociales que existen de forma independiente para concebirse como un espacio de acción simbólica en el que los humanos construyen, reproducen y transforman dichas estructuras a través de procesos de interpretación y negociación complejos e impredecibles. Es decir, este desplazamiento responde a un giro en la teorización de la realidad social que, a través de la noción de práctica social, deja de ser conceptualizada en torno a la dualidad entre las dimensiones micro-macro social (interacciones cotidianas y estructuras sociales separadas) para ser representada como el resultado de una relación dialéctica entre ambas dimensiones:

“La interacción entendida como práctica social que se imbrica en otras prácticas sociales aparece como una acción situada en un tiempo y lugar determinados, a través de la cual se realiza una actividad social y que es productora y reproductora del orden social. La sociología contemporánea recoge con el concepto de práctica social este

poder reificador, de reproducción, y, al mismo tiempo, de transformación del orden y estructura sociales que tienen las actividades humanas” (Martín Rojo 2006: 4).

Los desarrollos de la teoría social crítica contemporánea han mostrado cómo la concepción de la acción y la estructura como dos entidades distintas y separadas es quizá una forma inadecuada de estudiar las vinculaciones entre los fenómenos observables en la interacción humana cotidiana y las dinámicas sociales más allá del control inmediato de los individuos (véase Cicourel 1978 y Giddens 1984). De hecho, esta dicotomía implica la existencia de diferentes tipos de datos para cada una de las dos dimensiones, lo que a su vez exige que sean abordadas a través de distintos procedimientos metodológicos y analíticos. Por lo tanto, y con el fin de abordar de una forma comprensiva la realidad social, es preciso que ambas sean integradas en un proceso de interacción social recursiva en el espacio y en el tiempo, algo que queda capturado en el concepto de “estructuración social” de Anthony Giddens:

“In interpretative sociologies, action and meaning are accorded primacy in the explication of human conduct; structural concepts are not notably prominent, and there is not much talk of constraint. For functionalism and structuralism, however, structure (in the divert senses attributed to that concept) has primacy over action, and the constraining qualities of structure are strongly accentuated. The different between these perspectives on social science have often been taken to be epistemological whereas they are in fact ontological. What is at issue is how the concepts of action, meaning and subjectivity should be specified and how they might relate to notions of structure and constraint (...) One of my principal ambitions in the formulation of a structuration theory is to put an end to each of these empire-building endeavours. The basic domain of study of the social sciences, according to the theory of structuration, is neither the experience of the individual actor, nor the existence of any form of social totality, but social practices ordered across space and time. Human social activities, like some self-reproducing items in nature, are recursive. That is to say, they are not brought into being by social actors but continually recreated by them via the very means whereby they express themselves *as* actors. In and through their activities agents reproduce the conditions that make these activities possible.” (Giddens 1984: 2).

Esta conceptualización de la realidad social permite superar entonces tanto las aproximaciones deterministas formuladas por las corrientes marxistas y neo-marxistas de la teoría social como aquellas etnometodológicas que se han centrado principalmente en el orden interaccional. Así, la ruptura de la dicotomía entre la agentividad humana y la estructura social concede a los humanos el papel de agentes sociales; ellos organizan la vida social (con todas sus formas de distribución desigual de los recursos de acuerdo con relaciones de poder históricamente construidas y en el marco de condiciones políticas y económicas concretas) a partir de su participación reflexiva en actividades

cotidianas rutinarias, en las cuales hacen uso de diversos recursos materiales y simbólicos con consecuencias sociales esperadas e inesperadas:

“The duality of structure is always the main grounding of continuities in social reproduction across time-space. It in turn presupposes the reflexive monitoring of agents in, and as constituting, the *endurée* of daily social activity. But human knowledgeability is always bounded, the flow of action continually produces consequences which are unintended by actors, and these unintended consequences also may form unacknowledged conditions of actions in a feedback fashion. Human history is created by intentional activities but is not an intended project; it persistently eludes efforts to bring it under conscious direction. However, such attempts are continually made by human beings, who operate under the threat and the promise of the circumstance that they are the only creatures who make their ‘history’ in cognizance of the fact” (Giddens 1984: 27).

Por lo tanto, y de acuerdo con esta forma de entender la lengua, la cultura y la identidad, esta tesis no se propone extraer una caracterización lingüística y cultural de una ajena/lejana/exótica comunidad china comparada o contrastada con la española. Al contrario, esta investigación sirve para explorar la forma en que las prácticas situadas y los procesos socio-políticos y económicos se articulan a propósito del espacio-tiempo de los tres centros educativos localizados en la RPCh contemporánea. Pero el interés de este trabajo por dicho espacio-tiempo no sólo conlleva una reflexión a propósito de la realidad lingüística y cultural. Además, exige un posicionamiento acerca de la forma en que se entiende el papel de la propia escuela.

1.3 La escuela: de espacio neutral a institución de reproducción cultural

En el caso de una etnografía sociolingüística crítica interesada por el espacio educativo, la escuela es concebida como un espacio institucional, de modo que no puede ser entendida al margen de los procesos de desigualdad social vinculados al marco ideológico y político del Estado-nación moderno (véase Foucault 1975 y Bourdieu & Passeron 1977). Es decir, la institución escolar es entendida como un agente de reproducción cultural que contribuye a (re)producir y naturalizar una suerte de nación o “comunidad imaginada” (Anderson 1991: 6) al servicio de los intereses políticos y económicos de los grupos sociales que la promueven (y que ocupan las posiciones de poder) en cada contexto¹⁰.

¹⁰ Los estudios interesados por la institución escolar en el marco de movimientos etno-nacionales o en contextos de reorganización socio-política post-colonial resultan muy ilustrativos sobre el papel de la escuela como agente de reproducción cultural interesada. Véase Heller (1999) ó Jaffe (1999), en relación con los movimientos etno-nacionales de minorías etnolingüísticas dentro de Canadá o Italia,

En este sentido, esta investigación se distancia de aquellas que representan la escuela como un espacio físico desconectado de los procesos socio-políticos y económicos. Ante la constatación de una desigual distribución del fracaso escolar en las sociedades modernas (en función la clase social, el género y la etnicidad de los estudiantes), esta aproximación parte entonces de las teorías lingüísticas, sociológicas y antropológicas que desde los años 60 han tratado de dar cuenta de los aspectos sociales, culturales y económicos que afectan y son afectados por la institución educativa (véase Jacob & Jordan 1993: 3-11). En concreto, la representación de la escuela como institución escolar al servicio de los intereses del Estado requiere la revisión de las aportaciones y de las críticas referidas a tres explicaciones principales a propósito de las causas de dicha distribución desigual del fracaso escolar, a saber: la explicación del déficit cultural, la de la diferencia cultural y de la dominación social.

En primer lugar, y a pesar de haber sido ampliamente superada, la explicación del déficit cultural proporciona un punto de partida fundamental desde el que abordar las diferencias socio-culturales en los resultados académicos (véase Bernstein 1964). Así, esta explicación trata de encontrar causas sociales en respuesta a los argumentos que, durante la primera mitad del siglo XX, habían apuntado a una base genética deficitaria de aquellos grupos con mayor ratio de fracaso como causa de las diferencias en los resultados académicos (véase Brace, Gamble & Bond 1971, como ejemplo más ilustrativo de este argumento). Por esta razón, la teoría del déficit cultural señala que la causa del alto índice de fracaso entre los grupos socio-culturales más deprimidos económicamente en cada contexto nacional es la existencia de una “cultura de la pobreza”, vinculada ésta con un estatus socio-económico bajo y caracterizada como deficiente, pobre, limitada e inhibidora del pensamiento abstracto.

Dicho de otro modo, la socialización de los niños en dichas familias es entendida como la causa de que éstos no dispongan de las herramientas lingüísticas y cognitivas necesarias para el éxito en la escuela:

“A restricted code is available to all members of society as the social conditions which generate it are universal. But it may be that a considerable section of our society has access only to this code by virtue of the implications of the class background. I am suggesting that here there is relatively high probability of finding children limited to this code among sections of the lower working-class population. On this argument, the general form of their speech is not substandard English but is related to and shares a

similar social origin with the restricted code I have just outlined. It is a special case a case where children can use one and only one speech system. What this code makes relevant to them, the learning generated by apparently spontaneous acts of speech, is not appropriate for their formal educational experience” (Bernstein 1964: 62).

No obstante, las críticas a la explicación del déficit cultural destacan cómo, a pesar de incorporar una aproximación social al problema del fracaso escolar, esta perspectiva adopta una postura etnocéntrica que responde a la experiencia de la clase social media (véanse los trabajos de sociolingüistas como Labov [1969, 1972] y Wolfram [1969], quienes han documentando la riqueza y complejidad de las prácticas lingüísticas de esos grupos sociales poniendo de manifiesto la inadecuación de la representación deficitaria). Por lo tanto, el concepto de cultura manejado en esta explicación no se corresponde con los desarrollos teóricos acontecidos en las ciencias sociales y humanidades (véase el apartado 1.2). Es decir, esta postura se acerca a dicha cultura desde una posición externa que le atribuye un carácter monolítico en contraste con otra supuesta cultura homogénea de élite que es tomada como norma, en lugar de hacerlo desde la perspectiva interna de la población de estatus socio-económico bajo y de sus prácticas heterogéneas.

En segundo lugar, la explicación de la diferencia cultural propicia el estudio de los procesos interaccionales de socialización a través de los cuales los diferentes grupos etnoculturales construyen sus convenciones culturalmente ritualizadas (véase Gumperz 1982). Así, el fracaso escolar de determinados grupos desde esta perspectiva es explicado como resultado de un proceso de evaluación institucional realizado desde la perspectiva de las convenciones de un solo grupo nacional, entendiendo por convenciones aquellas normas socialmente consensuadas que posibilitan la creación de contextos de significado compartido desde los que se interpretan los enunciados:

“Independent ethnographic evidence from work in urban school settings highlights the importance of some of the interpretative issues illustrated here. Note that the “help me” of example (5), the “I don’t wanna read” of (9) and the “I don’t know” of (10) have similar formulaic interpretations which are specific to black cultural traditions. They all tend to be understood as requests for cooperation which may be motivated by no more than a desire for company, or friendly support. The formulaicness of such utterances is marked syntactically by phrases like “I don’t”, “I can’t” followed by a predicate and prosodically by a characteristic intonation contour. This contour accents the predicate and thus serves to identify the formula. Other American listeners, however, who are not attuned to these cues tend to rely on their own system to interpret these phrases as confessions of inability to perform the task at hand or expressions of helplessness and indirect requests for assistance” (Gumperz 1982: 149-150).

Es decir, el fracaso es representado como la consecuencia de la convivencia de diferentes grupos que, a pesar de haber sido socializados en el marco de distintas convenciones culturales, han de plegarse a las convenciones culturales del grupo social que controla los espacios institucionales del Estado. En el caso de la escuela, las rutinas cotidianas en las que deben participar todos los estudiantes responden a estas convenciones culturales del grupo dominante, de modo que los procesos de categorización de los alumnos como competentes o incompetentes están determinados por el mayor o menor conocimiento de dichas convenciones (Gumperz 1986: 47)¹¹.

Aun así, las objeciones a esta perspectiva han puesto de manifiesto la necesidad de una explicación que vaya más allá e incorpore verdaderamente las relaciones de poder en los procesos de la distribución desigual del fracaso escolar (véase Kandiah 1991 ó Meeuwis & Sarangi 1994). De hecho, estos trabajos críticos muestran cómo la explicación de la diferencia cae en un cierto culturalismo al construir una representación homogénea y estática de los grupos etnoculturales, de modo que se establece un modelo transversal entre las diferencias culturales, las diferencias comunicativas y el fracaso escolar sin atender realmente a las condiciones socio-económicas e institucionales de la puesta en desventaja de los grupos socio-culturales minoritarios.

En tercer lugar, la explicación de la dominación parte de la constatación de que existen en cada Estado grupos sociales minoritarios que fracasan históricamente y grupos minoritarios que no. Por ello, las diferencias comunicativas derivadas de una distinta socialización, en comparación con el grupo mayoritario, no son entendidas como suficientes para abarcar todos los factores involucrados en el complejo fenómeno del fracaso desigualmente distribuido. De hecho, la consideración de la diferencia cultural como única aproximación a esta cuestión es considerada desde esta perspectiva como una peligrosa justificación ideológica del sistema, ya que centra la atención sólo en el proceso de la docencia. En otras palabras, si el problema se define sólo como una falta de incorporación de la cultura de las minorías en la actividad del aula, entonces su resolución no requiere ninguna transformación más allá de los límites de ésta.

Por esta razón, la explicación de la dominación destaca que la educación formal está conectada a una estructura desigual de oportunidades económicas, contribuyendo

¹¹ De hecho, esta aproximación ha dado lugar a numerosas investigaciones que han des-cubierto las diferencias comunicativas entre las formas de socialización de la escuela y las del hogar de grupos socio-culturales minorizados, dentro de estados nacionales concretos (véase Philips 1972, Au 1980, Michaels 1981 o Heath 1983, como ejemplos de estudios realizados en el contexto estadounidense, dentro de comunidades nativas americanas, hawaianas indígenas, afroamericanas y apalaches, respectivamente).

esto a la construcción de identidades culturales y de estrategias sociales diferenciadas según la confianza que los distintos grupos sociales depositan en la escuela. Por un lado, la posición histórica de ciertos grupos sociales en la parte más desfavorecida de dicha estructura de oportunidades económicas, como es el caso de las denominadas como “involuntarias” o “de casta” (por ejemplo, la comunidad afroamericana en EEUU o la gitana en España) es puesta en relación con el hecho de que éstos construyan una identidad colectiva atravesada por la falta de inversión en formación educativa y por una actitud de resistencia hacia las prácticas culturales hegemónicas del Estado.

Por el contrario, aquellos grupos minoritarios que ocupan esa misma posición económica de forma transitoria, como el caso de las denominadas como “voluntarias” (por ejemplo, las comunidades inmigradas), son considerados como más propensos a invertir esfuerzo en la educación y a mantener una actitud de adaptación como estrategia para el ascenso social:

“Le résultat est que les Américains noirs et les minorités de même type, qui se heurtent à la persistance de la barrière des emplois, ont tendance à développer un sentiment de discrimination institutionnalisée ou à croire qu’ils ne peuvent pas progresser par la voie normale comme les Blancs, en adoptant simplement les règles d’un comportement de réussite et les pratiques culturelles qui fonctionnent avec la population blanche. Par conséquent, les minorités consacrent une grande partie de leur temps et de leurs efforts à contourner les règles du comportement de réussite ou les critères de sélection pour les emplois et autres positions sociales qui sont définis par les Américains blancs” (Ogbu 1992 : 13).

Por lo tanto, esta postura complejiza las relaciones entre la diferencia cultural y la desigualdad social, en comparación con la perspectiva de la diferencia cultural. Así, las diferencias culturales no sólo son representadas como la causa de las diferencias sociales, sino también como una posible consecuencia de éstas. Es decir, las diferencias culturales son problematizadas y situadas en el centro de procesos sociales más amplios que vinculan estructuras económicas, identidades comunitarias y estrategias de contestación y de reproducción cultural. Con todo, la explicación de la dominación ha sido objeto también de numerosas críticas, todas ellas preocupadas por la representación que ésta hace de la escuela como un espacio opaco y socialmente determinado, a medio camino entre las vidas de los estudiantes y las divisiones sociales jerárquicas de la economía nacional (véase Cazden & Mehan 1989 y Erickson 1993).

En esta línea de crítica a la explicación de la dominación social, los trabajos de Bourdieu y Passeron (1977) han ilustrado que no todo se reduce a una cuestión de confianza y que es necesario ir más allá de esta visión de la escuela como una “caja

opaca”. Así, es imprescindible atender también a cómo estos procesos de selección socio-económica están mediados por un saber escolar culturalmente construido que corresponde a las formas de conocimiento, a las prácticas y a los valores de un grupo social concreto, todo ello legitimado y naturalizado sobre la base de una representación meritocrática y socialmente independiente de la escuela (1977: 195-198). De hecho, la noción de estructuración social de Giddens (1984: 16) exige la adopción de una perspectiva alejada del determinismo social, de manera que la escuela necesita ser contemplada como un espacio institucional en el que dicho saber culturalmente construido es (re)producido y desafiado a través de la interacción cotidiana (Heller & Martin-Jones 2001: 1-8, Martín Rojo 2009: 138-140):

“What this approach does is to link social order to institutional and interactional order. Communitywide categories (such as race, ethnicity, class, gender) are tied to institutional relevant ones (such as categories based on school performance). Relations of power are also tied to access to and control over resources distributed in a number of arenas (for example, school credentials are tied to positioning on the job market). Categories and relations in different arenas are interactionally accomplished and also concretely linked to each other in terms of their consequences for the development of social networks and for the circulation of resources (...) actors are no more completely unconstrained (nor, of course, over determined) than action. Hence it become necessary to understand actors as engaging in social positioning in the face of constraints and possibilities open the them (Giddens 1984) and the resources available to them and with respect to their interests in the production and distribution of the symbolic and material resources that they may possess or wish to possess” (Heller & Martin-Jones 2001: 5-6).

En definitiva, una mirada al espacio de la institución escolar necesita dar cuenta tanto de los aspectos émico-interaccionales como de los socio-económicos o los institucional-agentivos de la actividad educativa cotidiana. En este sentido, esta mirada queda muy bien capturada en el concepto de *lógica de campo social* de Bourdieu (1982: 47), quien trata de incorporar todas estas dimensiones situando los procesos interaccionales y la institución escolar en un cuadro social, económico y político amplio. Desde esta perspectiva, la escuela es representada como un campo social regulado por una lógica de prácticas cotidianas que (re)produce, distribuye y valora determinados recursos simbólicos (saberes y formas de participación) a través de procesos de categorización institucional y moral (el “buen estudiante”, el “mal estudiante”) que, en el marco de las orientaciones ideológicas de cada contexto político y económico, resultan en la legitimación de determinadas identidades sociales.

Por todo ello, esta tesis no se acerca al ámbito educativo de la RPCh con el objetivo de delimitar un repertorio de prácticas pedagógicas *per se*. Es decir, no se trata

en este trabajo de obtener un cuadro educativo que después pueda ser extraído/aislado de su contexto local. En cambio, el estudio de las prácticas educativas en el interior de las tres comunidades educativas de Zhejiang se dirige a la exploración de los recursos culturales y lingüísticos que son legitimados de acuerdo con las condiciones políticas y económicas de la China contemporánea. Pero aquí no se agotan todos los posicionamientos teórico-metodológicos. El foco en las prácticas de enseñanza de inglés dentro de dichos centros necesita además de una reflexión explícita a propósito de la consideración del espacio de las aulas de segundas lenguas.

1.4 Las aulas de segundas lenguas: de laboratorio pedagógico a espacio social

En consonancia con lo expuesto en los apartados anteriores, el espacio de la enseñanza de segundas lenguas tampoco puede entenderse al margen de los procesos sociales más amplios relacionados con lo que ocurre más allá de los muros de las aulas. En este sentido, la realización de una etnografía sociolingüística crítica dentro de este espacio conlleva un desplazamiento de la atención, desde las tradiciones pedagógicas interesadas por el diseño de propuestas de enseñanza-aprendizaje eficientes a aquellas sociolingüísticas atentas a los procesos de legitimación de recursos simbólicos (lingüísticos y culturales) en las prácticas de aula. Para ello, una investigación de este tipo ha de tomar en cuenta dos aspectos principales: por un lado, necesita partir de las críticas al concepto de método pedagógico; por otro, debe incorporar la mirada al aula de segundas lenguas como un espacio de especial relevancia para el estudio de las ideologías vinculadas a la globalización económica.

Al respecto del método pedagógico, las críticas post-estructuralistas desarrolladas dentro del ámbito educativo (véase Harris 1979; Popkewitz 1984; Simon 1984, 1987; Apple 1979, 1986; Giroux 1988; Giroux & McLaren 1989) han descubierto cómo precisamente este concepto responde a la emergencia de una corriente interesada por la gestión científica del currículum, en un contexto académico predominantemente dominado por el positivismo y por su interés en la representación neutral de los objetos sociales de estudio¹². De hecho, esta corriente ha sido vinculada con las concepciones modernas del progreso, la objetividad y el desarrollo que en la enseñanza de segundas lenguas han legitimado el mantenimiento de unas relaciones desiguales entre, por un

¹² Véase fundamentalmente Giroux (1983), para una discusión profunda acerca de las implicaciones educativas generales de esta corriente filosófica.

lado, los académicos (predominantemente varones) que proponen las técnicas desde el contexto occidental y, por el otro, los profesores de lenguas (predominante mujeres) y las aulas de la periferia internacional que las aplican (Phillipson 1988: 348).

Por esta razón, y siguiendo con lo apuntado por dichas críticas, la mayor parte de las propuestas metodológicas realizadas a nivel internacional en la enseñanza de segundas lenguas hasta la segunda mitad del siglo XX se ha basado en una serie de modelos prescriptivos de organización de las actividades de aula que, establecidos por expertos universitarios (sobre todo norteamericanos y europeos) y representados socialmente en escala lineal evolutiva, han sido considerados como fórmula ‘maestra’. En concreto, estas propuestas se han caracterizado por el diseño de programas objetivos de enseñanza-aprendizaje que parten de un proceso de selección, subdivisión y secuenciación de los elementos lingüísticos, ya sea desde criterios gramático-estructurales o funcionalistas, como medio para garantizar los buenos resultados de los estudiantes (para una revisión histórica de estas propuestas, véase Stern 1983, Richards & Rogers 1986, Dendrinos 1992, Breen 1996, Pastor 2004)¹³.

Sin embargo, y como han puesto de manifiesto las revisiones históricas de la enseñanza de lenguas, el desarrollo de las diferentes propuestas metodológicas no ha respondido tanto a una escala lineal en la que cada corriente pedagógica rompía con las anteriores y las superaba, sino a un patrón de cambio cíclico en el que las mismas opciones básicas han sido reordenadas de forma distinta de acuerdo con los diferentes intereses socio-políticos, culturales y económicos de cada periodo histórico (Kelly 1969: 35-38, Howatt 1984: 280). Por ello, los objetivos y los procedimientos prescriptivos de enseñanza de lenguas necesitan ser siempre considerados desde esta perspectiva, como

¹³ En el caso de los métodos de orientación gramático-estructural, las actividades del aula son organizadas alrededor de categorías y estructuras del código lingüístico, tanto si éstas son trabajadas a través de la traducción de textos escritos (como en el caso de los denominados como “métodos de gramática y traducción”), de la reproducción oral de diálogos escritos e ilustraciones asociados a situaciones sociales muy concretas (como en el caso de los denominados como “métodos situacionales”) o de la repetición de diálogos audio-visuales (como en el caso de los denominados como “métodos audio-linguales”). En el caso de los métodos de orientación funcional, las actividades pedagógicas son organizadas en torno a funciones comunicativas, de modo que el trabajo de las estructuras lingüísticas está supeditado al de unidades pragmáticas de uso (como en el caso de los denominados como “métodos comunicativos”). En concreto, la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en éstos es realizada principalmente alrededor del concepto de actos de habla, por lo que los contenidos lingüísticos son articulados en torno a finalidades comunicativas con el fin de que el estudiante pueda desenvolverse en actividades prototípicas de interacción cotidiana. Por ello, la actividad del aula se basa en el trabajo de estos actos de habla a través del planteamiento de interacciones que tratan de imitar diversos contextos sociales cotidianos (véase especialmente Pastor 2004, capítulo 4).

es el caso de los que han proliferado en el último siglo en consonancia con el cambio de énfasis hacia la comunicación oral¹⁴.

Además, estas revisiones históricas han puesto en evidencia la validez del propio concepto de “método” al señalar la falta de consenso entre sus defensores, los cuales no parecen ponerse de acuerdo alrededor de tres aspectos fundamentales. Por un lado, no hay un acuerdo unánime acerca de qué métodos han existido, cuándo y en qué orden. Por otro lado, se denuncia una importante falta de coherencia conceptual y terminológica en relación con el uso y delimitación de nociones como aproximación, método, diseño, sílabo, procedimiento. Por último, existen importantes dudas acerca de si las afirmaciones existentes en la literatura sobre la predominancia de los diferentes métodos en cada momento ha reflejado alguna vez lo que ocurría en la actividad real de las aulas:

“The construction of the Method concept in language teaching has been a typical example of the attempt to validate current forms of knowledge at the expense of past forms. While it is clear that language teaching has undergone many transformations over the centuries, a throughout examination of the past suggests that these changes have represented different configurations of the same basic options rather than some linear, additive progress toward the present day, and that these changes are due principally to shifts in the social, cultural, political, and philosophical climate. The Method construct that has been predominant paradigm used to conceptualize teaching not only fails to account adequately for these historical conditions, but also is conceptually inconsistent, conflating categories and types at all levels and failing to demonstrate intellectual rigor. It is also highly questionable whether so-called methods ever reflected what was actually going on in classrooms (...) if the argument has been that all knowledge is interested, we may indeed want to ask what interests are served by particular forms of knowledge. It is therefore important both to understand the construction of the Method concept within an apolitical, ahistorical, positivist, and progressivist orientation to education, and to investigate the effects of the production of that knowledge. This knowledge, then, should be seen within its political context and, more specifically, in its relationship to the political economy of textbook publishing, the hierarchical nature of knowledge production, the gendered issue of teaching practice, and educational imperialism in the teaching of English as an international language” (Pennycook 1989:608-609).

Como consecuencia de todo ello, las investigaciones educativas interesadas por la actividad de las aulas, en general, y por la de aquellas de la enseñanza de lenguas, en

¹⁴ En este sentido, el interés por la oralidad parece más una cuestión de alternancia que de evolución, ya que la importancia concedida a la comunicación oral parece haber sido una constante en los periodos Clásico, Renacentista y Moderno, en contraste con la potenciación del análisis de textos escritos en la Edad Media y en el periodo de la Ilustración. Tanto es así, que las técnicas para el aprendizaje inductivo de la gramática mediante ejercicios de sustitución, de diálogos o de juegos de imitación, lejos de ser una invención moderna, han aparecido recursivamente a lo largo de los siglos a través de las propuestas realizadas por autores tan distantes entre sí como San Agustín (siglo IV), Francis Bacon (siglo XVII) o Henry Sweet (siglo XIX) (Kelly 1969: 399).

particular, han cambiado su centro de atención en las últimas décadas. Así, éstas han comenzado a interesarse por la exploración de las prácticas reales y cotidianas de las aulas, de manera que los estudios prescriptivos han dado paso a análisis descriptivos centrados en la actividad de clase entre los estudiantes y entre éstos y los profesores (véase, entre otros, Sinclair & Coulthard 1975, Mehan 1979, Cazden 1988, Tsui 1995 y Seedhouse 2004). De hecho, el cuerpo de estos trabajos descriptivos ha favorecido en los últimos años el diseño de nuevas estrategias pedagógicas más sensibles a los procesos de interacción dentro de las aulas, como es el caso de los programas procesuales centrados en el alumno y, en concreto, del denominado como “enfoque por tareas” (Nunan 1988, 2004).

En relación con el segundo aspecto principal mencionado más arriba, la mirada al aula de enseñanza de segundas lenguas como un espacio relevante para el estudio de las ideologías asociadas a la globalización económica, éste se ha beneficiado de dicho giro descriptivo. Así, el análisis de estas aulas como un espacio social sometido a procesos de (re)producción, distribución y legitimación de recursos simbólicos, de acuerdo con los intereses de un orden socio-económico e histórico dado, se aprovecha de las herramientas descriptivas para vincular las prácticas de enseñanza-aprendizaje con los procesos sociales, políticos e ideológicos más amplios. De hecho, los trabajos en esta línea han mostrado cómo las interacciones en estas aulas responden a objetivos institucionales de enseñanza que no pueden ser entendidos al margen de las políticas nacionales de planificación lingüística y de sus intereses a nivel local y global (Block & Cameron 2002, Lin & Martin 2005, Pujolar 2006, Rampton 2006: 1-38, Martín Rojo & Mijares 2007b).

Desde esta perspectiva, las políticas lingüísticas contemporáneas y su implementación educativa han sido circunscritas en el marco ideológico de lo que algunos sociólogos han denominado como “modernidad tardía” (Giddens 1991: 29). Por ello, éstas son localizadas en el contexto de las dinámicas de transformación que la expansión internacional de una economía capitalista post-industrial está introduciendo en los procesos de estructuración social asociados al ‘tradicional’ nacionalismo moderno. Dicho de otro modo, las prácticas actuales en las aulas de enseñanza de segundas lenguas requieren ser consideradas en íntima relación con el fenómeno de la

“mercantilización de las lenguas” (*language commodification*)¹⁵, de modo que éstas han dejado de ser concebidas únicamente como un símbolo de pertenencia a una determinada nación (y por lo tanto, como argumento principal en la constitución de esa nación como un estado soberano e independiente) para ser representadas como habilidades (*skills*) o formas de capital necesarias en una nueva economía de servicios (Heller 2003: 473-476, Pujolar 2006b: 18-22):

“the commodification of language affects both people’s motivations for learning languages and their choices about which languages to learn. It also affects the choices made by institutions (local and national, public and private) as they allocate resources for language education” (Block & Cameron 2002: 5).

Sin embargo, dicha mercantilización no implica que las lenguas internacionales hayan quedado libres de los procesos de control social inherentes al modelo político del Estado-nación. Al contrario, éstas continúan bajo el marco de las ideologías nacionales al servicio de los intereses de los grupos tradicionalmente hegemónicos, si bien se ven sometidas a nuevas contradicciones o tensiones debido a las nuevas condiciones socio-económicas. De hecho, la aparente accesibilidad al aprendizaje de las lenguas internacionales convive con las ideologías lingüísticas nacionales que conceptualizan las lenguas como sistemas y el bilingüismo como la suma de monolingüismos independientes. Por ello, esta convivencia restringe el acceso de los hablantes no nativos a los distintos mercados nacionales, ya que se legitiman sólo las prácticas monolingües en detrimento de aquellas plurales e híbridas:

“What counts as communicative competence is understood to be the product of vested interests in defining language in certain ways (...) The problem is centrally one of unpacking who gets to decide what counts as a language, and what counts as good linguistic performance, in specific contexts where important resources are at stake. We ask that now because the hegemony of the nation-State, and its ability to reproduce its legitimating liberal democratic ideology, is fragile. The development of transnational markets, networks and mobilities calls fixed borders, uniformized groups and whole, standard languages, into question (Castells 2000; Heller 2003). This reflexive stance allows us, indeed requires us, to call into question some hitherto taken-for-granted assumptions, like the existence of native speakers, or the very notion of first (second, third...) languages. This permits us to be clear about the interests underlying criteria for evaluation, and to make clear what the consequences are of applying those criteria, and for whom. In that respect, the logic of liberal democracy plays itself out, once again on the terrain of language” (Heller 2007c: 28-29).

¹⁵ El término equivalente al concepto en lengua castellana de “mercantilización” procede originalmente de los trabajos de Karl Marx, quien inicialmente lo definió como un valor económico se le atribuye a una entidad que previamente no había sido considerada en términos económicos.

En este sentido, los estudios interesados por las prácticas de aula en diferentes contextos nacionales transformados por los procesos de migración o de de-colonización muestran cómo la legitimación institucional de esas prácticas monolingües contribuye a legitimar el orden político pre-existente en cada Estado. Por una parte, la legitimación de ese tipo de prácticas en la enseñanza de la lengua nacional a las comunidades diaspóricas (junto con la desvalorización total de las lenguas que dichas comunidades incorporan a la realidad nacional) en aquellos Estados que reciben inmigración contribuye a preservar los intereses de los ciudadanos locales, ya que permite que éstos controlen los espacios y procesos de selección social (véase Martin-Jones & Saxena 1996; Mondada & Gajo 2001; y Martín Rojo 2009, como ejemplos en los Estados de Inglaterra, Suiza y España, respectivamente).

Por otra parte, la legitimación de esa competencia en la enseñanza de la antigua lengua colonial a la población local, en aquellos Estados en proceso de de-colonización, favorece los intereses de la vieja élite colonial. Así, en un contexto sociolingüístico diglósico en el que dicha lengua todavía ocupa los espacios institucionales y sociales de prestigio (a pesar de que sólo una minoría la habla de forma cotidiana y fluida), la valorización de las prácticas monolingües permite capitalizar las formas y prácticas lingüísticas de dicha élite y, por lo tanto, reproduce su posición social de privilegio (véase Bunyi 2001, Hornberger & Chick 2001, Arthur 2001, Ndayipfukamiye 2001, Lin 2005, Canagarajah 2001, Annamalai 2005, Rubdy 2005, Martin 2005, para Kenya, Perú, Botswana, Burundi, Hong Kong, Sri Lanka, India, Singapur y Malasia, respectivamente).

La enseñanza institucionalizada de inglés como segunda lengua también ha de ser entendida dentro de este contexto sometido a las tensiones ideológicas entre los órdenes local, nacional y global, ya que dicha lengua representa en la actualidad un capital simbólico de especial interés en el contexto político-económico transnacional. Por ello, dicho espacio necesita ser abordado desde una perspectiva alejada de las visiones simplistas acerca de las relaciones de dominación inter-estatal. Es decir, el espacio social de la enseñanza de inglés no puede hoy entenderse únicamente en relación con imperialismos unidireccionales y monolíticos, ya que éstos responden más

a las viejas dinámicas coloniales¹⁶ que a los heterogéneos procesos sociales de apropiación local a cargo de las élites socio-económicas y políticas de cada estado-nación¹⁷:

“The forceful, legitimate (and delegitimised) ‘return’ (if it has ever departed, perhaps only temporarily, as in the history of postcolonial Malaysia) of English as a dominant language and/or medium of instruction in the education system to postcolonial contexts riding on new wings of global capitalism cannot be described simply as ‘the Empire strikes back’ –for this time the ‘Empire’ is both invisible and non-monolithic, as it is dissolved into the ‘Globe’ taking the form of various (sometimes conflictual) forces of globalisation, and it is not necessarily one-sidedly against national and local community interests (as seen in the postcolonial governments’ and local communities’ growing desire for English for both national and personal interest (...)) English is neither a Western monolithic entity nor necessarily an imposed reality, and local peoples are capable of penetrating English with their own intentions and social styles. English as appropriate by local agents serves diverse sets of intentions and purposes in their respective local contexts” (Lin & Martin 2005: 4-5).

De manera que esta tesis no se adentra en el espacio de las aulas de inglés estudiadas en China con la intención de extraer una descripción pedagógica y obtener un cuadro general de los métodos de enseñanza predominantes. Más bien se trata de estudiar de qué manera la enseñanza de dicha lengua internacional es institucionalizada en un contexto nacional como el chino, prestando atención precisamente a cómo dicha institucionalización es localmente apropiada al servicio de los intereses económicos y políticos del Estado-nación chino. Tanto éste como los anteriores propósitos requieren entonces de la formulación de unas preguntas de investigación que sean acordes con dichos intereses.

1.5 Las preguntas de investigación: de la identificación de sistemas a la exploración de procesos sociales de categorización institucional

Una investigación de la naturaleza que aquí se presenta también tiene implicaciones directas sobre el tipo de preguntas de investigación que se plantean y que dirigen el proceso de recogida y análisis de los datos. Así, la conceptualización de la lengua, la cultura, la identidad, la escuela y la enseñanza de segundas lenguas que ya ha sido presentada en los apartados anteriores exige una mirada de investigación atenta a

¹⁶ Véase Pennycook (1998), como muestra más representativa de los estudios interesados por el imperialismo lingüístico ejercido por las potencias occidentales a través de la expansión del inglés durante buena parte del siglo XX.

¹⁷ Véase Kubota (2002), como una muestra representativa de este tipo de aproximación a propósito de la enseñanza de inglés y la economía globalizada en el contexto nacional contemporáneo de Japón.

los procesos por los cuales determinados recursos simbólicos son institucionalizados a través de las prácticas educativas, al servicio de los intereses políticos y económicos particulares de un espacio-tiempo concreto. Es decir, dicha conceptualización conlleva un alejamiento de los objetivos tradicionales dirigidos a identificar y/o comparar sistemas educativos, lingüísticos, culturales y/o pedagógicos establecidos de antemano.

En este sentido, una etnografía sociolingüística crítica interesada por el ámbito educativo no plantea preguntas sobre qué lenguas, variedades lingüísticas, estructuras educativas y métodos de enseñanza predominan en la actividad cotidiana de los centros estudiados de un contexto determinado. Más bien, este tipo de investigación se orienta a analizar cómo ciertas construcciones sociales sobre la educación, la lengua, la cultura y la enseñanza de lenguas son (re)producidas, legitimadas y desafiadas en la práctica educativa de dicho contexto. En particular, esta orientación implica preocuparse por la lógica de las interacciones rutinarias de la institución escolar prestando atención a cuatro aspectos fundamentales, a saber: qué recursos simbólicos (culturales, educativos y lingüísticos) son producidos, distribuidos y valorados a través de dichas interacciones; cómo se producen, distribuyen y valoran dichos recursos; quiénes participan en estos procesos; y qué consecuencias sociales (esperadas e inesperadas) tienen éstos en el contexto histórico, político y económico de estudio.

En esta tesis doctoral, la mirada a la lógica de las interacciones escolares se centra en el análisis de todas aquellas prácticas cotidianas que en el espacio de los tres centros estudiados están vinculadas al discurso de la modernización educativa, ya que éstas contribuyen a legitimar en la escuela determinados recursos simbólicos en juego (saberes y formas de participación) dentro del contexto nacional de la RPCh contemporánea. De esta manera, las principales y más amplias preguntas de investigación que guían este trabajo son las siguientes: ¿qué significa la modernización en el contexto cotidiano de la educación china contemporánea?, ¿cómo se articula ésta en la actividad rutinaria de los tres centros educativos estudiados?, ¿qué recursos culturales y lingüísticos se ven legitimados por ella en estos centros?, ¿qué consecuencias sociales tiene este proceso de legitimación en el marco de las condiciones políticas y económicas de la China contemporánea?

El estudio de esas prácticas cotidianas se centra especialmente en los procesos de categorización institucional asociados a dicho discurso de la modernización, puesto que es a través de estos procesos que se naturalizan en la institución educativa las vinculaciones entre las dinámicas de construcción de identidades sociales, los procesos

de (re)producción, distribución y valoración de los recursos simbólicos, y las ideologías asociadas a los intereses político-económicos. Por ello, el análisis se dirige a la construcción de aquellas categorías institucionales que, derivadas de la condición de centro experimental, tienen relación con el “buen centro”, el “buen estudiante” y el “conocimiento apropiado”. De hecho, estas categorías orientan la exploración de las preguntas de investigación más generales expuestas más arriba.

En concreto, las preguntas más específicas para la exploración de dichas categorías en la vida cotidiana de los tres centros experimentales estudiados son las siguientes: ¿qué características y cualidades son destacadas y exhibidas por los centros en relación con su gestión y organización cotidiana?, ¿cuáles son las formas de participación legítima que tienen que desplegar los estudiantes en la actividad diaria de dichos centros? Al respecto del espacio de la enseñanza de inglés como segunda lengua, esta última pregunta se orienta al estudio de la competencia lingüística legítima, ya que ésta es la que guía en las aulas de lengua la definición de los conocimientos educativos e interaccionales considerados como apropiados. Por ello, el análisis de la actividad en estas aulas de inglés está travesado por la siguiente pregunta: ¿cuál es la competencia lingüística legítima en la enseñanza de inglés?

Así, pues, el conjunto de estas preguntas de investigación es el que ha guiado el proceso de recogida y análisis de los datos, el cual se ha hecho de acuerdo con los principios metodológicos del marco de esta tesis. El apartado a continuación revisará entonces cuáles son esos principios y cómo se llevan a la práctica de la investigación realizada en los tres centros educativos experimentales de la provincia china de Zhejiang.

1.6 Las perspectivas de análisis: de modelos aislados a propuestas integradas

La ruptura con los principios positivistas del estructuralismo no sólo tiene consecuencias en la forma en que se conceptualizan las nociones de lengua, cultura e identidad, en la mirada al espacio de la escuela, en el estudio de la enseñanza de segundas lenguas o en la manera en que se formulan las preguntas de investigación. Además, una investigación de este tipo requiere un cambio de posición metodológico con respecto a las formas consideradas tradicionalmente como apropiadas para el acercamiento a dichas realidades. Concretamente, este cambio de posición exige un distanciamiento con aquellos diseños metodológicos autónomos que, realizados al margen de los objetivos de cada investigación, abogan por formas aisladas y

excluyentes de aproximación a la realidad social según el carácter más o menos cualitativo-cuantitativo atribuido históricamente a cada tradición disciplinar.

Desde esta posición, estos diseños son entendidos como el resultado de la importación de las formas objetivistas de conocimiento de las ciencias naturales en las ciencias sociales. De hecho, dicha gradación presupone la existencia de realidades sociales que están “ahí fuera”, al margen del investigador/a y de los agentes sociales investigados, y que deben ser abordadas de una forma u otra de acuerdo con su naturaleza más o menos independiente de las capacidades y acciones interpretativas de estos agentes. Dichos diseños distinguen entonces entre métodos más orientados al estudio de aquellos aspectos sociales ‘objetivos’, ‘controlables’ y ‘cuantificables’ que existen al margen de los participantes (y de los analistas) y que pueden ser descritos desligados de todo prejuicio personal, por un lado, y métodos más dirigidos al estudio de fenómenos ‘subjetivos’ e indisociables de situaciones particulares, por otro (Nunan 1992: 1-10)¹⁸.

Sin embargo, esta dicotomización ha sido muchas veces descrita como simplista e ingenua, ya que obvia el hecho de que la mayor parte de los investigadores siguen los principios de un supuesto paradigma asumiendo simultáneamente los métodos y valores de paradigmas alternativos (Reichardt & Cook 1979: 232). Además, la polarización entre realidades sociales ‘objetivas’ y ‘subjetivas’ resulta completamente inadecuada en el marco de la teoría social crítica contemporánea y sus esfuerzos por integrar teóricamente la acción y la estructura social. Así, y de acuerdo con este marco, la separación entre métodos supuestamente más cualitativos o más cuantitativos contribuye a naturalizar la representación dual de los actores y las estructuras sociales como si de entidades diferentes se tratase (Sarangi & Candlin 2001: 354).

Por lo tanto, y partiendo de estas premisas, una etnografía sociolingüística crítica como la que se presenta en esta tesis no puede entender el papel del investigador/a al margen de las prácticas de (re)producción y transformación de la realidad social. En este sentido, los métodos de recogida y análisis de datos utilizados en esta investigación se corresponden con los propósitos e intereses formulados en el desarrollo de los apartados anteriores. Así, la complejidad de dichos propósitos hace necesaria la combinación de diferentes instrumentos, independientemente de que cada una de las tradiciones a que éstos han sido asociados históricamente haya abogado por su uso aislado.

¹⁸ Véase también Mason (2002), para una discusión más detallada al respecto.

En particular, los principales métodos de análisis utilizados en esta tesis se corresponden con tres tradiciones muy concretas. Por un lado, se hace uso del método de la observación participante importado desde la tradición fenomenológica de la antropología (Malinowski 1922 y Geertz 1973, 1983). Por otro lado, se toman los instrumentos del análisis de la interacción procedentes de las tradiciones sociológicas de la etnometodología (Garfinkel 1967 y Heritage 1984) y el interaccionismo simbólico (Blumer 1962, 1969). Por último, se aprovechan también algunas de las aportaciones de la tradición del análisis crítico del discurso que han sido desarrolladas dentro del campo de la lingüística crítica para el análisis de las representaciones sociales (Fairclough 1992). La conjugación de éstas permite entonces abordar el estudio de las prácticas discursivas situadas incorporando las aportaciones analíticas de cada una de ellas y superando las limitaciones generalmente asociadas al uso individual de las mismas (véase Anderson 1989, Hornberger 1995 y Heller 2001, para una revisión detallada de las relaciones entre estas tradiciones).

En primer lugar, el método de observación participante es tomado siguiendo los desarrollos del campo de estudio de la etnografía de la comunicación de Hymes (1964) y Gumperz & Hymes (1972), quienes incorporan el método antropológico interpretativo de observación-participación al estudio de cómo se organizan las prácticas comunicativas cotidianas de comunidades concretas. En ese sentido, esta perspectiva de análisis permite abordar el estudio de las formas lingüísticas como recursos simbólicos a través de los cuales los miembros de cada comunidad (re)construyen su organización social, en lugar de como un marco de referencia en sí mismas. Por ello, esta perspectiva implica un acercamiento del investigador/a a las comunidades de estudio a través de la participación directa en los eventos cotidianos de éstas, ya que “la observación de una comunidad específica no se lleva a cabo desde un lugar distante y seguro, sino desde el interior de las cosas, esto es, participando en tantos eventos sociales como sea posible” (Duranti 2000: 131).

De hecho, la importancia del método de la observación-participación queda reflejada en el principio de equilibrio entre los puntos de vista émico/ético que vertebran toda investigación de orientación etnográfica, a pesar de que éstos procedan inicialmente del ámbito lingüístico de la fonología (Pike 1954). De este modo, el trabajo de campo desde esta perspectiva analítica atiende tanto a la experiencia próxima o *émica*, mediante la cual el investigador/a necesita empatizar con los miembros de la comunidad para entender cómo éstos dan sentido a sus acciones, como a la experiencia

distante o *ética*, a través de la cual el investigador/a adopta la posición de “extraño” o “ajeno” para alejarse de las reacciones culturalmente condicionadas del grupo y dar entrada de otras formas de interpretación alternativas:

“The difference between the emic and the etic standpoint in the study of human behaviour is that the etic standpoint is one situated outside the system studied, in which units and classifications are determined on the basis of existing knowledge of similar systems, and against which the particular system is measured; while the emic standpoint is one situated inside the particular system studied, which vies the system as an integrated whole, and in which units and classifications are determined during and not before analysis, and are discovered and not created by the researcher” (Hornberger 1995: 235).

Sin embargo, y a pesar de que esta perspectiva propicia la descripción detallada de la organización de las actividades, de los recursos materiales/simbólicos y de las prácticas interpretativas, el método de observación participante no asegura por sí solo una exploración crítica de la realidad social. Así, este tipo de análisis sólo permite estudiar las relaciones paradigmáticas dentro y entre comunidades concretas, ya que el objetivo es la caracterización, la comparación y el contraste de cada uno de los eventos comunicativos de cada grupo cultural. Por lo tanto, el uso aislado de dicha perspectiva puede propiciar una representación de las comunidades como realidades homogéneas y delimitadas entre sí, además de una conceptualización de la lengua como reflejo transparente del orden social (Angus 1986: 62-63, Anderson 1989: 252-254, Erickson 1992: 202-203).

En segundo lugar, las herramientas analíticas del análisis de la interacción son introducidas siguiendo principalmente las aportaciones de Goffman (1967, 1981, 1984), Gumperz (1982b) y Goodwin & Goodwin (2004), quienes introducen en el campo de la sociolingüística y de la antropología social la preocupación de la tradición etnometodológica por las rutinas y por los patrones del uso de la lengua. Por ello, esta perspectiva de análisis favorece la vinculación entre el orden normativo del habla y las relaciones sociales, permitiendo estudiar cómo la organización de las actividades y de las prácticas interpretativas, en un grupo dado, son actualizadas, reproducidas y desafiadas a través de procesos de negociación del significado en el seno de la comunicación (multimodal) situada. Es decir, esta perspectiva de análisis aborda la lengua como un proceso social y como un espacio privilegiado para el estudio de las dinámicas de reproducción y transformación social y cultural:

“For those interested in problems of social order, ethnomethodological methods provide a way to do three things. One is to discover how interaction (as seen in actors’ ways of knowing and being) contributes to the construction of a social order which extends far beyond any given analyzable interaction; conversely, another is to examine how the relationship between social action and social structure constrains how individuals can come to know and act in their world. The third is to identify the interactional manifestations of social problems (in which interactions are seen as potential sources of problems, as potential sites for discovering sources which are interactionally indexed, and as potential sites for intervention)” (Heller 2001: 253).

El análisis de la interacción atiende entonces a los procesos de diferenciación y de emergencia de identidades diversas y cambiantes, en contra de las visiones homogéneas y delimitadas de las comunidades¹⁹. De hecho, el estudio de las interacciones a través del espacio-tiempo de una comunidad abre la posibilidad de explorar cómo las interacciones locales se relacionan unas con otras (ya sea a lo largo de las trayectorias de vida de los individuos o en espacios institucionales) y, por lo tanto, cómo las consecuencias inmediatas de dichas interacciones locales se vinculan con aquellas a largo plazo relacionadas con el acceso de los individuos de dicha comunidad a los recursos simbólicos y materiales disponibles (Heller 2001b: 214).

Aun así, el uso de las herramientas etnometodológicas de forma aislada conduce muchas veces a análisis que se alejan del objetivo del Análisis de la Interacción y se aproximan a otras tradiciones que, como la del Análisis de la Conversación (Schegloff 1972, Sacks et al. 1974, Heritage 1984), restringen la atención sólo a aquello que es observable en el curso de cada una de las interacciones en sí mismas (véase Hamo, Blum-Kulka & Hachohen 2004, para una revisión de las diferentes posturas al respecto). De este modo, se dificulta la vinculación entre los fenómenos interaccionales situados y los procesos sociales más amplios referidos a las relaciones de poder y a la (re)producción de las ideologías que orientan las acciones individuales y colectivas.

En tercer lugar, las aportaciones del análisis crítico del discurso son tomadas en cuenta de acuerdo con la línea desarrollada por van Dijk (1987), van Leeuwen (1995), Martín Rojo (1997, 2003) y Wodak (2000), la cual favorece la interrelación entre las prácticas locales y los procesos sociales más amplios a través del estudio de cómo los recursos textuales-semiótico-lingüísticos crean (y no sólo reflejan) representaciones

¹⁹ En este sentido, se evita en esta tesis el uso del concepto de “comunidades de prácticas” (Lave & Wenger 1991), ya que éste ha sido criticado precisamente por promover una representación homogénea y delimitada de determinados grupos sociales, al margen de las relaciones de poder y de las formas divergentes de regulación de las normas, los valores y los objetivos en su interior (véanse las críticas a dicho concepto en Davies [2005] y en Myerhoff [2002]).

interesadas de los acontecimientos, de las relaciones sociales y de los sujetos. En este sentido, y siguiendo muy especialmente a Martín Rojo (1997, véase también Martín Rojo & Gabilondo 2001), el discurso es considerado como una práctica social atravesada por las relaciones foucaultianas entre saber y poder, por lo que éste es estudiado desde la perspectiva de las formas de conocimiento, o “juegos de verdad y falsedad”, que son producidas, circuladas y valoradas de acuerdo con las relaciones sociales de desigualdad de un grupo humano:

“De esta manera, algunos sectores sociales llegan a “apropiarse” del discurso, y a través del control de su producción y circulación, es decir, a través de la conformación de un orden discursivo, se aseguran el mantenimiento de su posición dominante. Aquellos discursos que contribuyen a la pervivencia del *status quo* gozarán, correlativamente, de una posición dominante, puesto que acaparan la autoridad social (imponiendo una “ley de autoridad”), la legitimidad (imponiendo una “ley de verdad”), y la corrección lingüística y discursiva (“ley de adecuación”: de determinadas “regiones discursivas” se excluye la presencia de cualquier discurso que no sea el “adecuado” en ese contexto; considérese, por ejemplo, las normas que garantizan la pureza y exclusividad del discurso legal, burocrático, parlamentario o académico). Otros términos, como economía de los discursos, o mercado lingüístico, en el sentido en el que lo utiliza Bourdieu (1991), nos permiten incorporar a la noción de orden del discurso la noción de valor, sobre la que se asientan las oposiciones “adecuado”/“inadecuado”, “correcto”/“incorrecto”. Los discursos y las variedades tienen un valor de uso, pero también un valor de cambio, de manera que en el mercado lingüístico se atribuyen valores distintos a estos discursos y variedades” (Martín Rojo 1997: 8).

Concretamente, la aportación analítica más importante del análisis crítico del discurso es la delimitación de aquellas estrategias discursivas de categorización, predicación, argumentación, intensificación o mitigación y legitimación a través de las cuales los diferentes agentes representan y naturalizan la realidad social desencadenando consecuencias sociales específicas (Wodak 2000: 134-141, Martín Rojo 2003: 167-170). Esta perspectiva de análisis vincula entonces las prácticas de una comunidad dada con los procesos sociales que la constituyen, algo que se pone especialmente de manifiesto cuando las prácticas recogidas etnográficamente e interaccionalmente son trianguladas con las formas de representación social que los miembros de la comunidad (re)construyen y desafían a propósito de dichas prácticas, por un lado, y con los textos institucionales (legislativos o reguladores) que constriñen dichas prácticas sobre la base de otras interacciones (decisiones) acontecidas en un espacio-tiempo remoto.

La combinación de esta triple perspectiva analítica en esta tesis se refleja en la conformación de un corpus caracterizado por la naturaleza diversa de los datos recogidos, los cuales integran grabaciones audiovisuales de las prácticas, notas

etnográficas y formas de representación discursiva a propósito de dichas prácticas registradas (véase la tabla 1.1)²⁰. Con respecto a las grabaciones de las prácticas, éstas corresponden a aquellas interacciones cotidianas y rutinarias registradas en el contexto situado de los tres centros educativos estudiados, tanto en los espacios comunes de éstos (patios, entradas, pistas deportivas y pasillos) como en las aulas de enseñanza de inglés²¹.

Con respecto a las notas etnográficas, el corpus contiene fundamentalmente datos obtenidos desde y sobre los propios participantes dentro del espacio de observación (y, por lo tanto, no obtenidos desde fuera del contexto de estudio) que permiten contextualizar dichas interacciones. Entre este tipo de datos destacan los materiales didácticos usados por estudiantes y profesores en el curso de las interacciones grabadas (libros de texto, cuadernos, fotocopias), los cuadernos etnográficos con las notas de campo tomadas durante el periodo de observación-participación y las fotografías de los espacios físicos y materiales en los cuales transcurren las actividades y rutinas escolares analizadas²².

Por último, y en relación con los datos de representación discursiva, éstos incluyen grabaciones de entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios realizados a los participantes de la investigación (estudiantes, profesores y directores) a propósito de las actividades cotidianas registradas, además de mensajes de email con alumnos y profesores, muestras de los carteles, objetos y/o pósteres instituciones ubicados en el espacio material de los centros y la documentación institucional que regula la actividad general y curricular de los mismos (fundamentalmente, el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Régimen Interno y el Currículo Nacional de Lengua Inglesa)²³.

²⁰ No obstante, el grueso de los datos corresponde a los dos centros de la ciudad de Hangzhou, ya que el centro educativo de Wenzhou fue escogido con el fin de obtener una experiencia de contraste externa a la primera ciudad. De hecho, la experiencia de observación en Hangzhou se extendió a lo largo de un periodo intensivo de cuatro meses (desde finales de agosto a finales de diciembre de 2007) que abarcaba el horario completo de los centros, de 7:00 de la mañana a 16:30 de la tarde (de lunes a sábado), mientras que la observación en el centro de Wenzhou se concentró en periodos alternos de una semana durante dichos 4 meses. En ambos casos la recogida de datos continuó durante el año 2008 y 2009 a través de la recogida de cuestionarios y de la comunicación vía email con estudiantes y profesoras, además de realizarse una nueva visita de dos semanas en el mes de abril de 2008.

²¹ Para una consulta audiovisual de estas grabaciones, véase el anexo VI; para la revisión de un ejemplo de transcripción de estas grabaciones de las prácticas, véase el anexo IV.

²² Para una muestra gráfica de fragmentos de los cuadernos de campo, véase el anexo V; para acceder a una muestra de las fotografías tomadas, véase el anexo VI.

²³ Para una consulta de estas grabaciones y del Currículo Nacional de Lengua Inglesa, véase el anexo VI; para acceder al guión seguido en las entrevistas a los distintos tipos de participantes, véase el anexo I; para un ejemplo de transcripción de las grabaciones de entrevistas a cada uno de los distintos tipos de participantes, véase el anexo III.

En definitiva, la interrelación de todos estos datos etnográficos, interaccionales y discursivos aseguran una mayor validez y fiabilidad a las interpretaciones obtenidas (véase Cherryholmes 1988, Jick 1979 y Schensul, Schensul & LeCompte 1999, para una revisión de las formas de triangular diferentes tipos de datos al servicio de una investigación de orientación etnográfica). De hecho, y de acuerdo con Hornberger (1995: 245-246), la integración de los mismos aporta luz al estudio de cómo a través de la práctica pedagógica se (re)construyen las identidades socioculturales, las formas de participación y las normas, en relación dialógica con los procesos de reproducción y desafío de los discursos e ideologías político-legislativas. Esto tiene entonces implicaciones en el proceso de selección de las categorías concretas de análisis, las cuales serán también revisadas en el siguiente apartado.

Tabla 1.1. Corpus de datos de la investigación

Datos etnográficos de contextualización	Datos interaccionales de prácticas	Datos de representación discursiva
<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernos de campo: 8 (960 páginas). - Fotografías digitales de espacios físicos: 185. - Libros de texto de lengua inglesa: 2 (1 libro de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y 1 libro de 6º de Educación Primaria). - Libros de ejercicios de lengua inglesa: 4 (2 libros de 2º de Educación Secundaria Obligatoria y 2 libros de 6º de Educación Primaria). - Cintas de casete de audiciones de lengua inglesa: 5 (3 cintas correspondientes al libro de texto de Educación Secundaria Obligatoria y 2 cintas del libro de 6º de Educación Primaria). - Fotocopias de materiales usados en la actividad de aula: 98. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeos cortos grabados con cámara fotográfica: 31 (58 minutos). - Grabaciones de audio con grabadora digital: 18 (13 horas). - Grabaciones de vídeo con cámara digital: 7 (5 horas). - Cantidad total de grabaciones audio-visuales en las aulas de inglés de 6º de Educación Primaria y 2º de Educación Secundaria Obligatoria: 52 periodos de 45 minutos cada uno. 	<ul style="list-style-type: none"> - Entrevistas a estudiantes, profesores y directores: 9 - Cuestionarios a profesores de lengua inglesa: 6. - Cuestionarios recogidos a alumnos: 5. - Mensajes de email con profesores y estudiantes: 12. - Muestras de carteles, objetos y/o pósters institucionales ubicados en el espacio material de los centros: 54. - Proyectos Educativos de Centro: 3 (135 páginas). - Reglamentos de Régimen Interno: 3 (10 páginas). - Currículo Nacional de Lengua Inglesa: 1 (230 páginas).

1.7 Las unidades de análisis: de entidades apriorísticas a elementos emergentes

Como resultado de lo expuesto hasta este punto, la delimitación de las unidades de análisis en esta investigación requiere necesariamente de un distanciamiento con los procedimientos apriorísticos que, realizados desde una perspectiva lingüística puramente ética o externa, han caracterizado a las aproximaciones estructuralistas. La inclusión de la perspectiva émica de la acción social en el análisis de las prácticas lingüísticas hace del todo inadecuadas las categorías previamente definidas en relación con un supuesto modelo lingüístico-gramatical autónomo y descontextualizado. De hecho, estas categorías predefinidas no permiten capturar la heterogeneidad de formas verbales, para-verbales y no verbales a través de las cuales los participantes y agentes sociales despliegan, coordinan y completan creativamente sus acciones en el interior de las diversas situaciones sociales de la vida cotidiana (Seedhouse 2004: 17, 30, 42-46).

La selección de las unidades en esta tesis responde entonces a ese interés por la acción social como foco de atención, de modo que éstas se orientan a la exploración de las formas comunicativas a través de las cuales se organizan las acciones sociales en los tres centros educativos experimentales estudiados (y no al contrario). De acuerdo con esta orientación, y con las perspectivas de análisis señaladas más arriba, las categorías utilizadas se agrupan alrededor de tres grandes áreas de interés. Por un lado, el estudio de las prácticas y las actividades cotidianas de los tres centros educativos experimentales se aborda partiendo de un análisis etnográfico del contenido (Altheide 1987), el cual proporciona el contexto material y simbólico para la interpretación situada de las implicaciones que la designación oficial de “centro experimental” tiene en la organización de los centros.

Este tipo de análisis se articula de acuerdo con las categorías definidas para la observación etnográfica, la cual atiende fundamentalmente a la descripción de la realidad diaria de cada centro. En concreto, esta descripción es abordada a través del estudio de los elementos materiales y simbólicos alrededor de los cuales se organiza la actividad cotidiana, a saber: los espacios físicos (entradas, patios, pasillos, aulas), los documentos institucionales (Proyecto Educativo de Centro y Reglamento de Régimen Interno) y las voces de los participantes implicados (directores, profesores y estudiantes) en cada caso. De hecho, la comparación y el contraste de los datos que emergen de dichos elementos permite extraer una caracterización inicial desde la que delimitar esas cualidades que definen al buen centro experimental en el sistema educativo nacional chino (véase el capítulo 3).

Por otro lado, el análisis etnográfico del contenido es complementado con un análisis sistemático y minucioso de las formas interaccionales a través de las cuales los participantes construyen esas actividades cotidianas más relevantes en los centros estudiados. Para ello, la atención se centra en las convenciones lingüístico-comunicativas de ritualización interaccional a través de las cuales los participantes construyen formas estables (normales, rutinarias, dadas por sentado) de relación entre sí (y con el mundo material) en el curso de dichas actividades. De este modo, se integran las categorías de análisis de los trabajos clásicos de la interacción en el aula (Mehan 1979, Cazden 1988, Tsui 1995, Seedhouse 2004), las desarrolladas por la antropología social interesada en la multimodalidad (Goodwin & Goodwin 2004) y las propuestas realizadas por John Gumperz (1992) así como por el sociólogo interaccionista Ervin Goffman (1967, 1981, 1984).

Así, y tomando la secuencia interaccional como unidad principal, el análisis se interesa por los patrones verbales y no verbales de organización de la interacción a través de los cuales los participantes coordinan secuencialmente sus acciones estableciendo marcos comunes de participación e interpretación (*linguistic performances*), a propósito de las distintas actividades educativas. Por lo tanto, estos patrones son analizados como índices de cuatro aspectos principales, a saber: de la contextualización del significado (*contextualization cues*) activando el marco de referencia desde el que los participantes hacen relevante, mantienen, revisan o cancelan cualquier aspecto del contexto que es responsable de la interpretación de un enunciado o acción en la interacción; de la construcción de los diferentes estatus de participación y formatos de producción (*footing*); del posicionamiento de los participantes con respecto de las normas interaccionales que son (re)producidas en la actividad (*keying*); y de la definición de las formas de participación que ocupan un lugar principal (*frontstage*) o secundario (*backstage*) en la escena.

Concretamente, las unidades verbales y no verbales de atención principal en esta investigación son las relacionadas con la organización recurrente de la toma de turnos, los actos de habla, los cambios de lengua, los tipos de pregunta y de explicación, los procedimientos interaccionales de reparación y andamiaje, los elementos léxicos y entonativos, la proxemia (orientación de los participantes en el espacio), la cinesia (dirección de la mirada y movimientos corporales) y el uso de objetos materiales en el transcurso de cada actividad. El análisis de todas estas unidades en los centros experimentales permite identificar las formas de participación legítima y de

categorización social (el “buen estudiante”) que emergen del orden normativo-institucional del habla (Seedhouse 2004: 96) generando expectativas acerca de quién hace qué, con qué intereses y ejerciendo qué tipo de poder (Heller 2001b: 214). Es decir, el estudio de estos fenómenos pone de manifiesto aquellos objetivos institucionales establecidos para dichos centros, tanto en las actividades educativas generales (véase el capítulo 4) como en la enseñanza de inglés (véanse los capítulos 5 y 6).

Por último, el análisis etnográfico del contenido y el estudio de las interacciones es triangulado con un examen de las formas de legitimación discursiva que, en los textos orales, escritos y multimodales localizados en el espacio de los tres centros educativos, vinculan los temas y las prácticas que emergen de la cotidianeidad de dichos centros con las formas de conocimiento que las sostienen. Así, y de acuerdo con los trabajos procedentes del análisis crítico del discurso que se han centrado en el estudio de la legitimación (van Dijk 1987, van Leeuwen 1995, Martín Rojo & van Dijk 1997, Martín Rojo 2003), el análisis atiende fundamentalmente a las estrategias semánticas de autorización, justificación social y evaluación moral que se materializan en dichos textos.

Dentro de éstas, se analizan tanto los aspectos de organización gramático-textual (siguiendo las propuestas de Martín Rojo & van Dijk 1997) como aquellos de orden semiótico-multimodal (siguiendo las propuestas de Kress & van Leeuwen 1990, 1996, 2001), de modo que se presta especial atención a fenómenos como la selección léxica, la gestión de los papeles semánticos, las estrategias de nominación o categorización, los esquemas de argumentación, los marcadores de organización discursiva, las operaciones retóricas, la distribución de los elementos para-textuales o la combinación de diferentes códigos semióticos (véase el capítulo 7). De hecho, todos estos fenómenos proporcionan una base sobre la que vincular las prácticas de los tres centros experimentales de la provincia de Zhejiang y los procesos sociales más amplios relacionados con la reforma de modernización nacional china.

En resumen, el recorrido conceptual realizado a lo largo de este capítulo, a través de las implicaciones derivadas del marco de la etnografía sociolingüística crítica, permite abordar el estudio de las prácticas educativas de los centros experimentales chinos en contexto social situado. De este modo, y tomando en cuenta el papel clave de esa clase de centros en el espacio-tiempo de la investigación, los posicionamientos teórico-metodológicos señalados en los apartados anteriores ofrecen una magnífica guía para el análisis de las interrelaciones entre las prácticas locales, las políticas

institucional-educativas nacionales y los procesos socio-político-económicos más amplios que afectan (y son afectados por) la RPCh contemporánea.

De acuerdo con estos posicionamientos, la lengua, la cultura, la identidad, la institución escolar y el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas son conceptualizados como espacios discursivos en los que se capitalizan determinadas prácticas simbólicas al servicio de los procesos de organización socio-política y económica nacional e internacional. Así, el acercamiento a los tres centros estudiados atiende a los procesos de institucionalización de tales prácticas en el contexto educativo chino contemporáneo, lo que cristaliza en un análisis centrado en las formas de actividad (interaccionales y discursivas) a través de las cuales se (re)producen y naturalizan en el dominio de la institución escolar las ideologías sociales de legitimación política que han sido identificadas en relación con el nacionalismo chino contemporáneo.

Este análisis requiere de un ejercicio previo de contextualización acerca del papel de la institución escolar en el marco de la construcción nacional de China. Dicho ejercicio se llevará a cabo en el siguiente capítulo, en el cual se revisarán los supuestos ideológicos que nutren la llamada a una “educación de calidad” en el contexto de las principales estrategias de legitimación política institucionalizadas en el ámbito educativo chino. Esta revisión proporcionará entonces el contexto de partida desde el que emprender después el análisis de los procesos de (re)producción, distribución y legitimación institucional de esas ideologías en el espacio de los tres centros educativos experimentales estudiados en la provincia china de Zhejiang.

2. LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA Y LA ENSEÑANZA DE INGLÉS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN NACIONAL DE CHINA

2.1 Introducción

En una investigación como la descrita en el capítulo anterior, el acercamiento al espacio discursivo de la modernización educativa que los tres centros experimentales tenían que liderar exige su contextualización en el marco de la construcción nacional de China. De hecho, esta reforma de modernización se encuentra política y legislativamente¹ englobada en China por el principio nacional de la “calidad de la enseñanza y educación” (教育教学质量) o “educación de carácter”², atravesada ésta por la combinación oficial de valores educativos referidos a las tradiciones culturales, al desarrollo científico-técnico, al patriotismo, al Estado-Partido, al pueblo, a la tradición revolucionaria comunista, a la competitividad y al internacionalismo (Li, L. 2004: 318, Zhao 2005: 12). Es decir, esta reforma combina todas aquellas estrategias que, con fines de legitimación política, han sido institucionalizadas por los sucesivos gobiernos del Estado chino para la definición de una determinada comunidad política imaginada (Zhao 2004: 8-11).

Así pues, y con el fin de poner de manifiesto las implicaciones de dichos valores educativos en la reforma de modernización contemporánea, es preciso que éstos sean previamente contextualizados en el desarrollo de la institución escolar en China, atendiendo a la forma en que la capitalización de los mismos ha servido a los intereses

¹ Véase la aún vigente “Ley de Educación de la República Popular China” (中华人民共和国教育法), de 1995, en cuyas disposiciones generales ya se formula esta vinculación entre la reforma educativa china y el objetivo general de la construcción de una educación “de calidad” o “de carácter” (véase también Ministerio de Educación 1999).

² Los términos de “calidad de la enseñanza y la educación” y “educación de carácter” son en ocasiones utilizados como sinónimos en el discurso político chino. Véase, por ejemplo, Li L. 2004: 301, para una muestra de ello a propósito del discurso del propio ex-viceprimer ministro chino Li Lanqing, máximo exponente en las reformas educativas de China entre 1993 y 2003. De hecho, el volumen informativo sobre educación en China publicado por el Ministerio de Educación chino en noviembre de 2008 traduce en lengua inglesa el término “素质教育”, sinónimo de “教育教学质量”, como “educación de carácter” (*character education*) (Ministerio de Educación 2008).

del Estado chino. De este modo, los siguientes apartados abordarán los distintos valores que conforman la reforma de “calidad de la enseñanza y la educación” tomando en cuenta las condiciones socio-políticas e institucionales de la emergencia de cada uno de ellos, entre el orden imperial pre-moderno y la actual República Popular China (de aquí en adelante, RPCh).

Sin embargo, esta revisión no será abordada con el objetivo de realizar descripción exhaustiva y panorámica de la historia de este país. Más bien, se tratará de trazar mínimamente una genealogía o recorrido praxeológico que permita descubrir las orientaciones ideológicas sobre las que se asienta la actual *lógica de campo social* (Bourdieu 1982: 47) de la educación china experimental; esto es, las orientaciones que guían los procesos institucionales de (re)producción, distribución y legitimación de los capitales simbólicos que serán analizados en la parte II de esta tesis, a propósito las prácticas cotidianas y de la enseñanza de inglés de los tres centros estudiados en Zhejiang.

Dicho recorrido comenzará examinando brevemente la emergencia de los valores educativos referidos a las tradiciones culturales chinas, en el contexto de la China imperial y del surgimiento de una institución escolar incipiente, por cuanto la consideración de las formas ideológicas y las estructuras político-administrativas pre-modernas chinas contribuyen a comprender la manera en que las ideologías nacionales han interaccionado con la comunidad política, cultural y territorial consolidada ya en el año 220 a.c. tras la constitución de China como un imperio único³ (2.2). Después, se atenderá a los discursos educativos sobre el amor a la patria, al Estado-Partido, al pueblo y al desarrollo científico-técnico desde el punto de vista del marco ideológico del Estado-nación moderno y del establecimiento de un sistema educativo nacional en China (2.3).

Más adelante, se revisarán los valores revolucionarios comunistas prestando interés a la institucionalización educativa de las estrategias de Mao Zedong para la definición del Partido Comunista Chino (de aquí en adelante, PCCh) como representante legítimo de la nación china (2.4). A continuación, se analizará la conjugación de todos esos valores y los relativos a la competitividad internacional en el

³ En este sentido, y aunque se trata de estudiar los fenómenos vinculados a la construcción nacional de China, no se partirá únicamente desde aquello que los principales estudios del nacionalismo han denominado como el sistema internacional del estado-nación (véase Anderson 1983, Gellner 1983 y Smith 2001). Véanse, por ejemplo, las críticas de Duara (1999) y Townsend (1999) a los estudios que han explicado los procesos socio-políticos de la China pre-moderna en completa discontinuidad con las ideologías nacionales posteriores y, por lo tanto, en relación con una suerte de culturalismo apolítico.

marco de un sistema educativo chino contemporáneo que responde a los desafíos políticos desencadenados por la apertura económica de China al mercado global (2.4). Finalmente, se estudiará cómo esos valores de la educación de calidad han sido articulados específicamente en la enseñanza de inglés contemporánea (2.5).

2.2 Los valores educativos tradicionales en el sistema político sinocéntrico

En el contexto del centralismo político instaurado con la unificación imperial del año 221 a.c., es preciso que el surgimiento de la educación tradicional en China sea entendido en relación directa con su contribución al proceso de estandarización cultural del sistema sinocéntrico, considerando este sistema como un marco ideológico que situaba a China como el centro cultural del mundo y como una civilización superior a todas las demás sobre la tierra (Pastor 1997: 19, Fisac & Tsang 2000: 34-35, Esteban 2007: 16-17). Es decir, la educación tradicional necesita ser examinada en el contexto de un discurso nacionalista pre-moderno de base culturalista que, si bien no suponía la defensa de una soberanía territorial en un sistema internacional moderno conformado por estados soberanos e iguales, sí afirmaba una comunidad política en base a unos valores culturales apropiados (y no exclusivos de un grupo étnico) que la distinguían de otras comunidades⁴ (Harrison 1969: 2, Townsend 1999: 24, Duara 1999: 66):

“Existía la creencia de que China constituía una comunidad cultural cuyos límites estaban determinados por el conocimiento y la práctica de los principios expresados por la tradición cultural de la élite; que esta comunidad era única y no tenía rivales porque era la única civilización verdadera del mundo; que estaba debidamente gobernada por un emperador que poseía la autoridad absoluta sobre sus súbditos, es decir, todos aquellos que participaban en la civilización ; y que la autoridad política de su emperador y sus funcionarios residía en sus dotes culturales superiores, especialmente las relacionadas con el estudio y la capacidad de gobernar mediante el ejemplo moral (...). Además, determinaban un conjunto particular de rasgos culturales, derivados principalmente de la tradición filosófica y moral confuciana, que se distinguía y era independiente de las características culturales más generales que demarcaban a los grupos étnicos. Chinos, mongoles, manchúes, árabes, turcos y demás, podían integrarse en la comunidad aceptando sus principios, y ser excluidos de ella si no lo hacían” (Townsend 1999: 35).

En concreto, el papel de esta tradición educativa en la estandarización cultural de tal sistema sinocéntrico requiere atender, por un lado, a cómo determinadas doctrinas de pensamiento tradicional se definieron como un soporte ideológico que permitió

⁴ Este culturalismo chino premoderno se distinguía por lo tanto de las formas etnocéntricas de definición de las fronteras y de la pertenencia a la comunidad. Así, no existían reticencias a aceptar como parte de la comunidad política a quienes no habían nacido en la comunidad, siempre y cuando se aprendiesen y adoptasen los valores culturales chinos (Duara 1999: 66).

mantener el orden político de dicho sistema y, por otro lado, a la manera en que la emergencia de una red educativa incipiente contribuyó a la generalización de dicho soporte. En relación con las doctrinas de pensamiento tradicional como soporte ideológico del sinocentrismo, el confucianismo comenzó jugando un papel fundamental gracias a su conformación a medio camino entre una religión estatal y una ideología pre-moderna de Estado (Kun-Yu Woo 1991: 7, Van Doan 1991: 113, Fitzgerald 1995: 84, Botton 1997: 30, Pastor 1997: 23, Fisac & Tsang 2000: 32-33, Bakken 2000: 120).

De hecho, las enseñanzas de Confucio (551-479 a.c.), que inicialmente se habían configurado como un código moral de “buen gobierno” para restaurar el orden social o *status quo* en el marco de inestabilidad política y social del periodo de los “Estados combatientes” (403-221 a.c.)⁵, acabaron siendo posteriormente re-articuladas como una doctrina hegemónica estatal de acuerdo con los intereses de las élites dirigentes imperiales⁶. Una vez unificado el territorio de China como un Estado único en el año 220 a.c., los valores confucianos de tolerancia, bondad, benevolencia, amor fraternal, piedad filial y lealtad, así como su representación de la comunidad ideal en torno al principio de “armonía social” sobre el que se volverá al final de este capítulo⁷, serían re-contextualizados por la doctrina oficial conocida como “legismo”, que favoreció los intereses de la corte al defender la sustitución del orden natural superior por las leyes como elementos reguladores de la obligación moral para el control individual y social⁸.

Por lo tanto, la combinación de los principios confucianos con dicha orientación burocrática y práctica resultó en un marco regulador y legislativo que exigía la aplicación de las normas morales confucianas, en el marco de una organización social jerárquica y autoritaria fuertemente estructurada alrededor del gobierno imperial (Kun-Yu Woo 1991: 9). De esta manera, el emperador pasó a ocupar a partir de ese momento

⁵ Ante la representación de dicho periodo como de decadencia cultural por parte de la élite, Confucio, que por aquel entonces ejercía de asesor político del Estado de Lu, definió dichas enseñanzas como un sistema de buen gobierno destinado a “permitir al soberano ser un soberano, al ministro un ministro, al padre un padre y al hijo un hijo” (Analectas XII: 11). Es decir, aquellas enseñanzas se configuraron como un modelo de conducta que todo gobernante debía seguir si quería que sus gobernados le imitasen: “si el príncipe es virtuoso, sus súbditos seguirán su ejemplo” (Analectas XII, 22) (véase Taciana & Tsang 2000).

⁶ A pesar de la declaración del confucianismo como ortodoxia, la práctica real siempre fue una amalgama de ésta con otras tradiciones como el taoísmo y el budismo (Lee 2000: 1-40, Bottom 1997: 32).

⁷ Sobre la base de estos valores y principios, la representación de la comunidad se vio entonces atravesada por los conocidos como “los cinco tipos de relaciones sociales básicas”, los cuales se convirtieron en uno de los ejes fundamentales para la regulación de la organización social. Estos cinco tipos concernían a las relaciones entre gobernador-ministro, marido-mujer, padre-hijo, hermano mayor-hermano menor y amigo-amigo (Van Doan 1991: 12-16).

⁸ El precursor de estas ideas sería Xun Zi (298-238 a.c.) y, sobre todo, algunos de sus discípulos durante los últimos años anteriores a la unificación territorial. Según éstas, la naturaleza humana se caracterizaba por la debilidad interna y por el egoísmo, además de por la fortaleza, lo que legitimó la necesidad de la ley como forma de regulación social (para una revisión amplia, consúltese Cheng 2002).

una posición central dentro de dicha organización, siendo representado como un intermediario entre el cielo y la tierra al tiempo que como un patriarca modelo de ética, creador de la ley y administrador del imperio (Taciaña & Tsang 2000: 33). En otras palabras, la comunidad política imperial quedó constituida como un conjunto estable de relaciones sociales jerárquicas que, aunque definidas como punto de partida para el cultivo personal, se acabaron fijando como base para la estricta regulación de la familia, del Estado y, en últimas, de una supuesta paz universal (Kun-Yu Woo 1991: 10):

“The triumph of Confucianism (...) can be seen from two aspects: its glorification and its domination. For certain motives (political, cultural, religious, educational and economic, etc.), Confucianism was adopted to defend the social *status quo*, to maintain social order, and to cultivate human nature. For this fateful multi-dimensional power Confucianism was glorified by the intellectuals as a form of ideology and by the ordinary people as a religion (...) As a dominant force, it tend to dictate, manipulate and transform the whole life-world and life-view. Authoritarianism, dogmatism and dictatorship were all aspects of this domination. More exactly, as ideology and religion Confucianism transformed its own doctrines into morality, and then, morality into canon law. Loyalty, obedience, rites-observance and filial duty have been both norms and dogmas ever since” (Van Doan 1991: 113).

En relación con la contribución de una red educativa emergente a la expansión de dichos valores culturales, resultó crucial la instauración de un sistema de exámenes estatal para el reclutamiento del funcionariado imperial, cimentando así la tradición de competitividad educativa que también será destacada más adelante, a propósito de la educación china contemporánea. De hecho, este sistema facilitó la reproducción de las relaciones jerárquicas de poder del imperio sinocéntrico a través de la burocratización y la popularización de los valores confucianos y legistas (Botton 1997: 31-33, Pastor 1997: 23, Lee 2000: 111, Su 2002: 10). Por un lado, la burocratización se hizo efectiva mediante la incorporación a la administración civil de intelectuales instruidos en el conocimiento de la ley y del buen gobierno confuciano, lo que redundó en el fortalecimiento de las estructuras imperiales al convertir a dichos intelectuales en miembros de la élite que actuaban como vínculo entre el poder político y el resto de la población⁹:

⁹ Este proceso de institucionalización educativa sería el comienzo de una relación no siempre fácil entre los intelectuales y el Estado: mientras el último trataría de controlar a los primeros a través de su progresiva incorporación a la burocracia imperial, aquéllos se debatirían entre los dilemas que dicho proceso planteaba al principio confuciano de la búsqueda de la perfección moral personal (Botton 1997: 35-39; véase también Coccia [1995], para una revisión detenida de las diferentes tensiones entre los intelectuales y el poder a lo largo de los diferentes periodos de la China imperial; al respecto de estas tensiones en la China moderna, consúltese Grieder [1981], Gao [1997] o Fisac [1995, 1997, 2000]).

“Una vez que el confucianismo estuvo firmemente arraigado, ser un intelectual chino equivalía a ser un confuciano. Esto significaba que, aun dentro de la educación más elemental, el individuo recibía como sustrato un sentido de finalidad social y política. Ser letrado implicaba aspirar a la virtud y a la sabiduría, aspirar a convertirse en un ejemplo para guiar y gobernar a los demás” (Botton 1997: 30).

Por otro lado, la popularización de los valores mencionados se produjo como consecuencia de un sistema de exámenes para el reclutamiento que, al estar teóricamente abierto a cualquier persona, favorecía la uniformización de la conducta moral y el control ideológico de gran parte de la población china (Lee 2000: 158). Tanto es así, que el comienzo de estos exámenes dio lugar a la aparición progresiva de una red de instituciones permanentes de enseñanza por todo el territorio¹⁰, las cuales estaban bajo el control del gobierno y canonizaban los clásicos legitimados por el confucianismo estableciéndolos como las bases fundamentales de un currículo oficial imperial que, junto a los contenidos referidos a la ley y al gobierno, determinaba la “cualidad moral” de los candidatos a funcionarios¹¹.

En resumen, la instauración educativa de esos valores culturales tradicionales, que estableció en ese contexto la base inicial sobre la que se asentaría después un sistema altamente centralizado y competitivo, remite al marco de legitimación de un orden socio-político fuertemente jerarquizado. Sin embargo, y como se adelantó más arriba, estos valores no son los únicos asociados al objetivo de constituir la “calidad de enseñanza y educación”. Además, el análisis de aquellos valores vinculados al marco ideológico de la modernidad y al modelo político del Estado-nación soberano, que llegaron a China durante la segunda mitad del siglo XIX, nos proporcionará más claves para la interpretación de las implicaciones de las reformas educativas lideradas por los tres centros educativos experimentales de esta tesis.

¹⁰ Este proceso de instauración de una red de instituciones educativas comenzó con la institución de enseñanza superior conocida como “Universidad Imperial”, que después se vería seguida de una ampliación de dicha red a través de la publicación de sucesivas regulaciones estatales para la apertura de escuelas gubernamentales permanentes en todas las unidades administrativas locales a lo largo de todo el imperio. De hecho, éstas fueron incorporadas al sistema de reclutamiento para la burocracia imperial mediante una organización jerárquica de acuerdo con el principio de progresión académica, lo que resultaría en una estructura distribuida por niveles en la que los graduados en las escuelas de los niveles inferiores eran seleccionados para los superiores, hasta llegar a la Universidad Imperial (Lee 2000: 41-171, para una revisión histórica detallada de este proceso).

¹¹ Estos contenidos y rituales fueron inicialmente conocidos como los “Cinco clásicos” (*El Libro de la Poesía*, *el Libro de Historia*, *el Libro de los Cambios*, *el Libro de los Ritos* y *los Anales de Primavera y Otoño*), si bien sufrieron multitud de variaciones a través de los distintos periodos imperiales. Concretamente, el eje de dichos contenidos era el conocimiento de la ley, del gobierno y de los clásicos revisados y editados por Confucio, así como de la ejecución de rituales estandarizados relacionados con normas de conducta referidas a las relaciones interpersonales confucianas (Botton 1997: 32, Lee 2000: 199-209).

2.3 El amor a la patria, al partido, al pueblo y al desarrollo científico-técnico en el sistema educativo de un Estado-nación chino moderno

Al igual que en cualquier contexto nacional, la emergencia de los valores educativos del amor a la patria, al Estado-Partido, al pueblo y al desarrollo científico-técnico en China se produjo como consecuencia de la transición a las estrategias de legitimación política propias del nacionalismo moderno. De hecho, estas estrategias serían representadas políticamente en China como la única solución para evitar la desintegración territorial tras la caída del sistema sinocéntrico en la segunda mitad del siglo XIX, como consecuencia del choque con el imperialismo británico y francés¹². Es decir, la relación colonial establecida entre dichas potencias y la corte Qing dejó poco margen de maniobrabilidad a las élites sociales chinas, quienes vieron en las ideas modernas procedentes de la ilustración europea acerca del progreso, la técnica, el razonamiento lógico, el darwinismo social y el modelo político del Estado-nación soberano la mejor herramienta para su propia defensa:

“Los occidentales no llegaron a China como vasallos o aliados, sino como conquistadores que pretendían beneficiarse económicamente de una civilización que consideraban menos evolucionada. De esta manera, Occidente puso fin al sistema sinocéntrico, toda vez que rechazó con éxito la supremacía cultural de China. Esto difundió una fuerte sensación de peligro entre las élites locales que percibieron la necesidad de adoptar un modelo de modernización que permitiese reforzar la capacidad del Estado para hacer frente a esa amenaza exterior. En esa coyuntura se desarrolló el nacionalismo chino como una estrategia para afrontar más eficazmente el desafío lanzado por las potencias imperiales” (Esteban 2007: 19).

De esta manera, lo que otrora había sido inconcebible en el contexto político sinocéntrico, ya que implicaba aceptar el estatus igualitario de otros estados y establecer relaciones diplomáticas con ellos, supuso a partir de entonces un nuevo marco para el control del Estado gracias al concepto de soberanía nacional (Fitzgerald 1995: 76-77). Así, y en el seno de un sistema internacional de estados soberanos, las presiones imperialistas de las potencias europeas comenzaron a ser utilizadas reiteradamente por los diferentes regímenes políticos chinos de la primera mitad del siglo XX como el motor ideológico más importante para la movilización de las masas, a través de la

¹² El encuentro con el imperialismo europeo supondría por vez primera un desafío explícito a la integridad territorial de China, algo que se hizo evidente en las dos Guerras del Opio (1839-1842 y 1856-1860) ante las tropas británicas y francesas así como en los tratados desiguales de Nanjing (1842) y de Tianjin (1861) a que éstas dieron lugar. En el primero, China cedió a perpetuidad a Gran Bretaña la isla Victoria y tuvo que abrir importantes puertos al comercio internacional. En el segundo, el emperador Xianfeng se vio obligado a reconocer el estatus igualitario de Inglaterra como estado y a establecer relaciones diplomáticas con las potencias europeas (Zhao 2004: 48).

combinación de los lemas de “soberanía popular”, “salvación nacional” y “modernización”.

En este sentido, el nuevo marco ideológico resultó en la emergencia de una identidad político-cultural china en constante contraste con los “otros” culturales (Dikötter 2000: 168-170) que haría aflorar uno de los debates que más ha predominado entre los intelectuales y políticos chinos desde finales del siglo XIX, en relación con el proceso de modernización: la relación más idónea entre lo que se ha considerado como las tradiciones chinas y las ideas occidentales en cada momento. De hecho, los programas socio-económicos implementados desde entonces han experimentado con diferentes grados de interacción entre ambas dimensiones, aplicando modelos tanto de corte pragmático¹³ como tradicionalista¹⁴ o anti-tradicionalista¹⁵ (Zhao 2004: 51, Esteban 2007: 20).

Sin embargo, la articulación institucional de los valores educativos actuales sobre el amor a la Patria, al Estado-Partido, al pueblo y al desarrollo científico-técnico no se produciría repentinamente en el contexto chino. Al contrario, dicha articulación fue el resultado de la construcción progresiva de un sistema educativo nacional moderno que surgió de las distintas estrategias políticas empleadas por los diferentes gobiernos chinos, desde el final de la época imperial hasta la mitad del siglo XX. Entre éstas, tres son especialmente relevantes para comprender la conformación específica que la institución escolar moderna ha adoptado en el contexto de China, a saber: la combinación de un autoritarismo centralizado imperial y unas fuertes reformas económico-militares inspiradas en el modelo japonés de modernización de la segunda mitad del siglo XIX; el nacionalismo estatal liberal de principios del siglo XX; y el nacionalismo estatal autoritario instaurado desde 1927 (Fitzgerald 1995: 84-102, Zheng 1999: 1-21, Zhao 2004: 60-78, Esteban 2007: 19-38).

En primer lugar, la importación del modelo de modernización económico-militar japonés se produciría como consecuencia del éxito que éste había demostrado en la

¹³ Las estrategias de modernización pragmática combinan los modelos político-culturales chinos y los avances técnicos occidentales. Desde este punto de vista, la importación del armamento, la ciencia y la tecnología occidentales es representada como la única solución para hacer frente a las potencias extranjeras y preservar las tradiciones que distinguen a la civilización china.

¹⁴ Las estrategias tradicionalistas se orientan al aislamiento y a la vuelta a las tradiciones culturales como alternativa a las ideas occidentales, que son concebidas como formas imperialistas que causan la decadencia de China.

¹⁵ Las estrategias anti-tradicionalistas consideran la cultura tradicional como la causa de la debilidad china, por lo que introducen de forma global (y como alternativa) los modelos económicos, políticos, culturales y sociales occidentales.

guerra chino-japonesa de 1895, en la cual Japón demostró una superioridad tecnológica manifiesta. La firma de tratados desiguales de carácter semi-colonial incluso con el vecino nipón, que había adoptado la tecnología y los sistemas socio-políticos europeos a través de su *Restauración Meiji* (1866-69), provocó que los reformistas imperiales chinos representasen a partir de ese momento dicho modelo como el único medio para asegurar la pervivencia del estado chino como entidad política¹⁶. De hecho, este modelo fue considerado por éstos como el resultado de una adecuada adaptación de las ciencias e ideas occidentales (fundamentalmente de procedencia alemana) a un supuesto contexto político-cultural de influencia confuciana compartido por toda Asia Oriental, en el marco de las nuevas ideas modernas de defensa y prosperidad comercial e industrial¹⁷.

Esta transformación tuvo entonces un efecto inmediato en el desarrollo de la institución escolar china, ya que es en este contexto en el que se produciría la abolición del sistema de exámenes imperiales a favor de la implementación progresiva de un sistema educativo unificado y centralizado para todo el territorio nacional. Es decir, bajo estas condiciones se inició un cambio en la concepción de la educación, que dejó de ser entendida como un instrumento dedicado a la formación explícita de gobernantes y gobernados para articularse en torno a las máximas de universalización y meritocracia. Desde ese momento, la institución escolar comenzó a ponerse al servicio del marco ideológico del estado-nación moderno asumiendo las funciones de (re)producción de la identidad nacional, fomento del patriotismo oficial, generación de conocimiento para la defensa militar del Estado y ajuste a las necesidades de un mercado técnico y jerarquizado en el contexto de una nueva economía de carácter industrial (Peake 1970: 70, Cleverley 1985: 41-42, Pepper 1996: 61, Potts 2003: 11-15)¹⁸.

¹⁶ La derrota de China en la guerra sino-japonesa de 1894-1895 se saldó con la firma del Tratado de Shimonoseki (1895), según el cual China tuvo que ceder en perpetuidad la isla de Formosa (Taiwán), las islas Pescadores y la península de Liaodong a Japón, además de abrir al mercado japonés los puertos de Shaanxi, Chongqing, Suzhou y Hangzhou (Zhao 2004: 54).

¹⁷ Los intelectuales chinos jugaron un papel importante como actores de estas reformas. Tanto es así, que muchos de los cambios institucionales consolidados tras la fundación de la República de China en 1911 habían sido ya propuestos por intelectuales reformistas como Kang Youwei o Liang Qichao en 1898, cuando trataron de convencer a la corte imperial de la necesidad de los mismos. De hecho, estas reformas fueron inicialmente desarrolladas en aquel año a través de lo que después ha sido denominado como la “Reforma de los 100 días”, que sería finalmente abortada por las facciones conservadoras al entender éstas que hacía peligrar el orden político imperial (véase Furth 2002). Al impulso de esas reformas también contribuyó la emergencia de algunos movimientos populares xenófobos que, como la “Rebelión de los Boxer”, manifestaron el descontento de algunos sectores de la población con las relaciones coloniales establecidas con las potencias extranjeras (Zhao 2004: 18, Esteban 2007: 22).

¹⁸ A partir de entonces, la escuela comenzaría a adaptarse a los mecanismos simbólicos de control de una sociedad moderna que, al servicio de unas nuevas élites sociales que ya no podían apelar al decreto divino

Con todo, la necesidad de incorporar esas ideas educativas de procedencia occidental que los reformistas japoneses ya habían adaptado no se hizo explícita hasta 1905, momento en el que el fin de la guerra entre Japón y Rusia incrementó el miedo de las autoridades chinas a una invasión por parte de aquéllas:

“The Russo-Japanese treaty of peace is about to be concluded and we are in greater danger than ever. We must arise and show the world that we are not conservative. The foreigners all point out to us the evil of our examination system. If we change, they will open their eyes in amazement. Students who have studied only in China emphasize study for sake of study. On the other hand those who have returned from study abroad have caught the foreign idea of the function of the school as preparation for life and do not strive simply to pass examinations. The main aim in establishing schools is not only to select men of talent, but also to awaken the intelligence of the common people and develop universal education. On the one hand they can be faithful to the nation and on the other be true to their own individuality. The more highly talented men can directly serve their country and the others will make better and more useful member of the nations. Soldiers, farmers, workers and business man all have their respective duties and work. Women and girls have their education in performing duties about the home. Schools everywhere and everyone studying will make China rich and strong. It was in this way that Prussia defeated France, and Japan, Russia” (manifiesto del gobernador de Hunan, Tuan Fang. Traducción de Shu [1928: IV, 124] extraída de Peake 1970: 48).

En este contexto de reformas se instauró el primer Ministerio de Educación independiente, que en 1906 publicaría el primer plan educativo del sistema educativo chino moderno¹⁹. A pesar de que la educación aún estaba dentro del sistema imperial, este primer plan incorporó ya algunos de los aspectos fundamentales de la educación moderna. En particular, y siguiendo a Peake (1970: 63), se delimitaron objetivos educativos concretos que, aunque aún enfatizaban la lealtad al trono, promovían la creación de una identidad colectiva estatal a través de una educación moral pública, instruían en militarismo mediante una educación física basada en juegos, rituales y ejercicios físicos de entrenamiento militar²⁰, e incentivaban una educación orientada a la

como forma de legitimación política, pasaría a organizarse en torno a los ideales modernos de gobierno por ley, soberanía, desarrollo económico e industrialización, bienestar, sociedad civil y participación ciudadana. Véanse los trabajos de Harrison (2000) y Jones (2005), para un examen amplio de este cambio en el contexto de la instauración del nacionalismo moderno en China.

¹⁹ En realidad, la primera ley educativa para la regulación del sistema educativo chino tuvo lugar en 1903, si bien ésta careció de precisión, causando numerosas críticas internas que llevarían finalmente al decreto de 1906 (Peake 1970: 63).

²⁰ La vinculación entre el surgimiento de la educación física y la militarización del estado-nación se haría evidente en las sucesivas recomendaciones institucionales chinas que desde entonces se promovieron, las cuales hicieron especial énfasis en la promoción de la educación física señalándola como un instrumento para la supervivencia de la nación china en un contexto internacional de conflictos. De hecho, es en este contexto que se produce la expansión del movimiento Boy Scout en las escuelas de Primaria y Secundaria en China, previsto en una regulación nacional de 1919 para iniciar a los estudiantes en la preparación física y militar (Peake 1970: 82-85 para una revisión de esta cuestión en las recomendaciones y legislaciones educativas chinas de principios del siglo XX).

realidad y a la practicabilidad a través de libros de texto científicos menos orientados a la teoría y más a la formación de los estudiantes para realizar actividades industriales²¹.

En segundo lugar, la aplicación oficial de un nacionalismo estatal liberal tendría lugar en China por primera vez en 1911. El hecho de que las últimas reformas de la corte Qing se viesan seguidas de nuevas derrotas militares desencadenó la opinión entre los intelectuales chinos reformistas de que era necesario un cambio más profundo de las estructuras políticas tradicionales, contribuyendo así a la revolución republicana que puso fin al régimen imperial e instauró la República de China²². A pesar de que inicialmente estos revolucionarios republicanos habían apelado a las estrategias del nacionalismo étnico *han* como fórmula para la autodeterminación del pueblo chino en contra de la minoría manchú gobernante y del imperialismo colonial²³, las contradicciones que suponía el mantenimiento de éste en un Estado etno-lingüísticamente diverso²⁴ condujo finalmente a la adopción oficial de las estrategias del nacionalismo estatal liberal (Zhao 2004: 63)²⁵.

²¹ Bajo ese primer plan, la estructura de la nueva educación pública quedó definida de la siguiente manera para todo el territorio de China: 5 años de Educación Primaria Básica, circunscrita al nivel administrativo local; 4 años de Educación Primaria Superior en el nivel administrativo del condado; 5 años de Educación Secundaria en el nivel de prefectura (que daba acceso al título de *xiucai*); 3 años de Instituto en el nivel provincial (que daba acceso al título de *juren*); y 4 años de Universidad a nivel nacional (que daba acceso al título *jinshi*). Además, el currículum quedaría organizado en torno a las materias de educación moral (basada en los principios confucianos), clásicos chinos, literatura china, lenguas extranjeras, matemáticas, historia, geografía, biología, química, física, economía, dibujo y ejercicio físico (Peake 1970: 67; Hayhoe 1984: 35-36).

²² Los intelectuales reformistas volvieron a jugar aquí un papel muy importante. Así, éstos tomaron parte activa en la reorientación de las teorías del nacionalismo moderno en contra del orden imperial a través de las estrategias del nacionalismo étnico, en respuesta a las represiones que la corte imperial había llevado a cabo contra ellos tras la Reforma de los 100 Días (véase Furth 2002).

²³ A través de la importación del discurso de la raza como símbolo de cohesión nacional, éstos asociaron “raza china” con “raza *han*”, provocando así un reemplazamiento de los emblemas convencionales de la identidad cultural y contribuyendo a definir la nación china en torno a una mayoría étnica *han* que era posicionada como el centro representante (Dikötter 2000: 168-170).

²⁴ La mayor parte de estos grupos son procedentes de los territorios limítrofes tradicionalmente hostiles a los chinos que fueron invadidos y anexionados a China durante el siglo XVIII, en el apogeo expansionista de la dinastía Qing (Martínez Robles 2003: 19).

²⁵ El surgimiento de los nacionalismos étnicos no-*han*, que tras la fundación de la República de China habían comenzado a reclamar también sus propios estados soberanos sobre la base de los mismos principios *han*, es lo que condujo a dicho cambio de estrategia. Así pues, el nacionalismo estatal comenzó a ser entonces utilizado por las élites sociales (*han*), tanto para luchar por el control del Estado como para hacer frente a las sucesivas crisis de legitimidad del orden político. De este modo, la identidad nacional pasó a definirse explícitamente al margen de la etnicidad, sustituyéndose el discurso anti-manchú por el de la identificación con una comunidad política que sobrepasaba los límites localistas de la China tradicional para abarcar las fronteras del Estado (véase Zhao 2004: 62-70). Con todo, estas estrategias nacionalistas estatales desarrolladas desde aquel momento han variado en el tiempo según el criterio utilizado para la identificación de la población con la comunidad del estado-nación, teniendo esto distintas consecuencias para las relaciones entre el grupo mayoritario *han* y los otros grupos étnicos (véase Harrell 1996, Newby 2000 y Mackerras 2006, para una discusión más detenida de la relación de dominación históricamente construida entre la mayoría *han* y el resto de minorías étnicas, dentro del marco de las políticas culturales de la China moderna). No obstante, este nacionalismo oficial ha seguido

En concreto, el gobierno republicano (1911-1927) abordó su programa nacionalista estatal de modernización partiendo del modelo político liberal estadounidense. Liang Qichao, uno de sus líderes reformistas más importantes que ya durante el final de la dinastía Qing había actuado como asesor de la corte imperial para la implementación del primer programa modernizador anti-tradicionalista, fue la figura clave para la implementación de este modelo. Así, éste introdujo la distinción entre estado y nación (términos para los que no existían palabras específicas en la lengua china de entonces), así como entre el nacionalismo estatal y el étnico, de tal modo que la identificación de la población con la comunidad del estado-nación quedó atravesada por la noción de la ciudadanía en contra del criterio de la etnicidad:

“En China, afirmaba Liang, los intereses del estado exigían que los nacionalistas rompieran la relación entre etnicidad e identidad nacional con el fin de mantener la integridad territorial de un imperio que era el hogar de muchos grupos étnicos. Liang acuñó el término ‘nacionalismo amplio’ (*da minzu zhuyi*) para diferenciar su ideal de identidad nacional colectiva basado en el estado-nación, de un ‘nacionalismo pequeño’ (*xiao minzu zhuyi*) que se basaba en la etnicidad. Definía la identidad étnica (*minzu*) utilizando las habituales distinciones de territorio, antepasados, lengua, religión y costumbre comunes. Por otra parte, la ciudadanía la definía subjetivamente como un grupo con conciencia de su identidad colectiva que proporcionaba a sus miembros la identidad de ciudadanos. La etnicidad era una marca de nacimiento que las personas portaban en sus sueños y la ciudadanía un diploma de graduación del estado conseguido por quienes despertaban como ciudadanos. Liang proponía una ética de ciudadanía nacional que uniera al yo despertado con la comunidad del estado-nación mediante el ideal del ‘ciudadano’. Con el tiempo llegó a utilizar los términos ciudadano y estado (*guojia*) de un modo intercambiable y a insistir en su despertar simultáneo” (Fitzgerald 1999: 108).

Como consecuencia de todo ello, las reformas institucionales educativas implementadas a partir de entonces dejaron de tener a Japón como referencia. Así, y aunque tras la fundación de la República de China se habían producido importantes cambios para la eliminación total de la tradición confuciana en la educación a través de la ley educativa de 1912, el modelo educativo japonés seguía sin cubrir las necesidades de un régimen político como el republicano. Además, la pérdida de Alemania en la I Guerra mundial y los acontecimientos de la Conferencia de la Paz de Versalles desencadenaron en China el desprestigio del modelo educativo alemán y el resurgir de un sentimiento anti-japonés, acelerándose así el cambio de referencia para el desarrollo

conviviendo desde entonces con políticas culturales asimilacionistas desde la perspectiva étnica *han*, por un lado, y con la intensificación de los nacionalismos étnicos periféricos de los grupos minoritarios, por otro (Newby 2000: 206-207).

educativo²⁶. Por todo ello, las reformas en educación pasaron a vertebrarse a partir de entonces de acuerdo con el modelo estadounidense.

Tanto es así, que pedagogos progresistas norteamericanos como John Dewey comenzaron a ejercer una influencia muy destacada en los desarrollos educativos chinos de la segunda década del siglo XX, lo que se reflejó en la incorporación por vez primera al sistema educativo chino de una nueva corriente pedagógica basada en la autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje (Hayhoe 1984: 37-38, Cleverley 1985: 50-53). La influencia del nuevo paradigma pedagógico se plasmó entonces en las sucesivas conferencias anuales de la Federación Nacional de Asociaciones Educativas Provinciales (creada ésta en 1915), que incluyeron en su resolución de 1920 algunas de las recomendaciones administrativas y pedagógicas que han llegado hasta el sistema educativo chino actual.

En concreto, estas recomendaciones reorganizaron las etapas educativas de acuerdo con el sistema estadounidense, descentralizaron parcialmente el control educativo confiriendo cierto grado de autonomía y responsabilidad a los administradores locales, y orientaron los libros de texto y la actividad de aula hacia la experimentación en consonancia con el lema “aprender haciendo” (*learn by doing*) (Hayhoe 1984:39, Peake 1970: 85). De hecho, todas ellas quedaron recogidas en la ley educativa nacional de 1922, la cual incorporó asignaturas morales (como la de “ciudadanía”), objetivos generales (como el de ajustar la educación a las condiciones locales de los alumnos y promover una educación para la vida) y criterios burocráticos (la universalización de la educación²⁷ y la cesión de poderes a las administraciones educativas locales y a las provinciales) que adaptaban la educación tradicional a conceptos políticos modernos²⁸.

²⁶ Tras la derrota de Alemania frente a los Países Aliados, el tratado de la Paz de Versalles que se firmó el 28 de junio de 1919 cedió a Japón las concesiones alemanas en China. Ello provocó la movilización de algunos sectores de la población urbana en el conocido como Movimiento del 4 de Mayo de 1919, un movimiento atravesado por un sentimiento popular de decepción al respecto de la comunidad internacional que conduciría más adelante a la búsqueda de programas políticos de modernización alternativos al liberalismo occidental (Esteban 2007: 26).

²⁷ Las estadísticas educativas correspondientes al año 1909 se estimaba que, en una población general de 300 millones de personas, sólo 35.787 centros educativos funcionaban de acuerdo con los nuevos estándares educativos modernos, de los cuales el 72% eran gestionados por grupos locales privados (Hayhoe 1984: 36).

²⁸ Como consecuencia de esta nueva ley, la estructura educativa quedó organizada en torno a una etapa de Educación Primaria de 6 años, una etapa de Educación Secundaria Básica de 3 años, una de Educación Secundaria Superior de 3 años y un periodo universitario de 4 años. Además, el currículum fue reorganizado de acuerdo con las líneas pragmáticas americanas, más centradas en el desarrollo de habilidades para la ciudadanía que en las asignaturas académicas. Así, la Educación Primaria cubría las áreas de conversación, lectura, composición, caligrafía, aritmética, higiene, ciudadanía, historia, geografía,

En tercer lugar, el cambio a un modelo político basado en el nacionalismo estatal autoritario respondería a las dificultades de arraigo, en la realidad china, de una definición de la comunidad política estatal en torno a la idea de ciudadanía, debido fundamentalmente a la crisis de legitimidad del gobierno republicano frente a las regiones controladas por jefes militares locales y frente al aumento de la colonización parcial de China por parte de las potencias extranjeras (legitimada esta última por la comunidad internacional en la Conferencia de Paz de Versalles). Por ello, esta crisis provocó que determinados sectores de la sociedad civil china se movilizasen reclamando un gobierno fuertemente centralizado que a la postre contribuiría a la legitimación política de un régimen autoritario. Es decir, esta forma de nacionalismo popular permitió paradójicamente la limitación de las libertades de la ciudadanía a favor de la implantación de un nacionalismo centrista inspirado en el fascismo europeo alemán, en detrimento del modelo liberal norteamericano (Esteban 2007: 25-26)²⁹.

Así pues, dicha forma de gobierno fue representada por las élites políticas chinas como la única solución para evitar la división interna y mantener la soberanía frente a las presiones imperialistas externas. De hecho, esto se ha reflejado en los regímenes políticos que han gobernado China desde entonces, tanto en el caso del Partido Nacionalista Chino (de aquí en adelante, PNCh) (1927-1949) como en el del PCCh (1949-actualidad). Entre estos dos, el primero es generalmente considerado como aquel que consolidó los fundamentos del nacionalismo chino moderno al poner todas las instituciones y aparatos del Estado al servicio de la deslegitimación de las identidades locales, favoreciendo de este modo la amplificación de un discurso oficial en el que el gobierno pasaba a identificarse con el Estado y este último con la nación. En otras palabras, la autoridad del gobierno-Estado es considerada desde el régimen del PNCh como el único medio para la salvación y para la modernización de toda la nación:

ciencias naturales, jardinería, artes industriales, artes imaginativas, música y educación física. En el nivel de la Educación Secundaria se incluyó también un sistema de créditos para facilitar cierto grado de diversificación de los cursos y la integración de los estudios prácticos y vocacionales en el currículum (Hayhoe 1984: 38-39). Además, y a pesar de que la educación física seguía teniendo un peso importante (un 10% de la actividad educativa), los ejercicios militares de imitación fueron complementados por vez primera con actividades de juego libre (Peake 1970: 86).

²⁹ Como en los anteriores cambios políticos, la transición a un modelo más estatista también sería impulsada por determinados intelectuales reformistas, contribuyendo así al establecimiento de un modelo político que paradójicamente reduciría la influencia de éstos en las decisiones políticas. En especial, destacaron los intelectuales generalmente englobados dentro del “Movimiento de la Nueva Cultura”, también conocido como “Revolución Literaria” (con Chen Duxiu y Hu Shi, entre ellos). No obstante, no habría uniformidad de criterios con respecto a la forma política de ese modelo estatista, de modo que muchos intelectuales se dividieron durante los años 20 conformando las bases de dos partidos políticos principales del siglo XX en China, a saber: el Partido Nacionalista Chino y el Partido Comunista Chino (véase Schwartz 2002).

“Many incumbent nationalists Readers called for building a strong and unified state as the principal means of building wealth and power in the nation. The idea of a strong state was linked with the idea of a nation in the history of its common struggle. The nation was presumed to be as constant as the ideal of the state itself despite the fact that the concept of nation-state in China was only or relatively recent vintage. Hence Chinese nationalism acquired state-strengthening sentiments. The Chinese nation and the state were forcefully fused in the state nationalist program (...) The state, with its legitimate monopoly on violence and its controlling interest in terms of manipulating the national system of symbols, played a determining role in the construction of the nation” (Zhao 2004: 76).

El concepto de “patriotismo” (*aiguozhuyi*), entendido como amor, lealtad y servicio al Partido-Estado, se convirtió a partir de aquel momento en el término por excelencia dentro del discurso nacionalista chino, en paralelo a la sustitución progresiva de la ciudadanía como criterio de pertenencia a la nación. Es decir, la construcción del estado-nación desde el proyecto autoritarista del PNCh modificó la definición de la comunidad nacional de acuerdo con los intereses de crear un Estado asertivo que la representase, de forma que la concepción de aquella como un cuerpo democrático de ciudadanos dio paso a la de una comunidad con libertades restringidas bajo la tutela del gobierno.

De hecho, la definición de la nación en términos de tutelaje del PNCh quedó plasmada en los denominados como los Tres Principios del Pueblo, que se institucionalizaron como el fundamento ideológico del Partido de la siguiente manera: nacionalismo como amor al gobierno y defensa de la soberanía frente a los invasores; democracia como conjunto restringido de derechos políticos; y bienestar social como desarrollo económico a través de la productividad agrícola, el comercio y la industria moderna (Esteban 2007: 27). Así pues, estas transformaciones conllevaron una re-estructuración del sistema educativo chino, que en ese contexto político dejó de interesarse por el modelo estadounidense para volver su atención a los sistemas europeos, fundamentalmente el francés y el alemán (Hayhoe 1984: 40).

La intensificación del nacionalismo popular en el contexto de la división interna y del aumento de la escalada colonial extranjera en China propició a partir de 1925 la implementación progresiva de medidas educativas dirigidas a un modelo centrista y autoritario más alejado del progresismo republicano. Por ello, la educación se puso más que nunca al servicio de los intereses nacionalistas del Estado institucionalizando el patriotismo y los contrastes raciales-culturales entre la nación china y los denominados como “invasores extranjeros”. De este modo, y ante las numerosas voces políticas

internas que señalaban la necesidad de emprender reformas estructurales más acordes con los Tres Principios del Pueblo, el Ministerio de Educación disolvió la Federación Nacional de Asociaciones Educativas Provinciales y convocó la primera Conferencia Educativa Nacional, reorientando y ajustando los objetivos educativos de acuerdo con el nuevo marco ideológico:

“With this type of education the nation was to be firmly established upon a developed Republican form of government. [This] meant not only that Sun’s teachings were to be embodied in the textbooks, but the educators were to seek to promote in reality the spirit of racialism and cultural self-consciousness in order to put in practice the Three Principles of the People: Nationalism (racialism), Democracy, and Livelihood. Educators should cultivate obedience to, and observance of, the law; discipline the students in the spirit of cooperation and in the spirit and technique of Republican government, that the people’s rights may in reality become established. They should promote the labor movement, scientific education, and the arts, that the idea and the reality of the people’s livelihood might flourish” (National Educational Conference Report. Extraído de Peake 1970: 93).

En concreto, esta reorientación de los objetivos educativos llevó a enfatizar aquellos aspectos relacionados con “el interés nacional, las destrezas laborales, el entrenamiento del cuerpo y de la mente, la educación científica y el entrenamiento militar” (Cleverley 1985: 55), lo que afectó a todos los ámbitos del sistema educativo chino³⁰. Especialmente, este nuevo marco ideológico se reflejó en la organización administrativa de los centros educativos, en la definición de los contenidos del currículo oficial y en la institucionalización de ciertos tipos de encuentros colectivos, los cuales adquirieron algunas de las características básicas que emanarán de la realidad cotidiana de los tres centros de esta investigación. En lo que se refiere a la gestión administrativa, las diferentes áreas territoriales educativas, económicamente descentralizadas, fueron a partir de ese momento gestionadas educativa y curricularmente por cargos políticos específicos dependientes del gobierno estatal a través del Ministerio de Educación, centralizándose así aspectos como la elección de los directores de cada uno de los centros educativos y la publicación de los libros de texto.

Al respecto de lo curricular, se recuperó la orientación academicista que se había instaurado a principios del siglo XX, incorporándose incluso un sistema de exámenes municipales y provinciales que, al final de las etapas de Educación Primaria, Educación

³⁰ Este nuevo marco ideológico nacionalista no sólo afectó al propio sistema educativo chino. Además, se aprobó una moción educativa que a partir de entonces abogaría por el desarrollo de una educación china entre los más de 10 millones de emigrantes chinos que ya en aquella época residían en otros países. Es decir, se inició un proceso de re-nacionalización de los chinos de ultramar que se habían convertido en ciudadanos de otros países (Peake 1970: 96).

Secundaria Básica y Educación Secundaria Superior, justificaba los procesos de selección y diversificación educativa (para la distribución de los estudiantes entre la educación superior y la vocacional) sobre la base de los principios de meritocracia y mantenimiento de los estándares educativos. Además, se derogó el artículo que declaraba en la Constitución china de 1925 que las escuelas no debían ser centros de propaganda para la doctrina de ningún partido o facción, si bien esta orientación academicista se acabó complementando con la redefinición interesada de algunas asignaturas existentes (“ciudadanía”) y con la creación de otras nuevas (“Tres Principios”) y de contenidos transversales que adaptaban la educación a la (re)creación de las narrativas históricas nacionales³¹ de los principios nacionalistas del Partido³²:

“Granting that the idea of citizenship was one that extended from the family and village through the nation to the world, they asserted that in order to make it real and vital for this stage of the world’s development educators must emphasize the nationalistic type of citizen above all others. The chief end, as they defined it, of citizenship was to make the nation strong and independent. It is true, they pointed out, that since the World War there had been a strong peace movement, still they held it to be apparent that imperialistic forces were yet in existence, and that the only way to world peace was through building up strong nations. Therefore, they concluded, the movement for citizenship education should be intimately identified with the “National Salvation” movement. The aims in the course on citizenship should be to show clearly how the interests of the nation and the people were one and the same and thereby cause to flourish the spirit of patriotism; to create in the people a willingness to sacrifice all for the nation and to show them the necessity for supporting the “National Salvation Movement” (Peake 1970: 116).

En relación con la institucionalización de encuentros colectivos, la actividad cotidiana de los centros pasó a incorporar eventos regulares para la participación de toda la comunidad educativa en torno a actividades de carácter militarista y patriótico. Éste es el caso de los eventos matinales denominados como “encuentro de los lunes” (周一开会) o “prácticas físicas” (锻炼), siendo los primeros dedicados desde entonces a la celebración del ceremonial de la subida de la bandera nacional china y, los segundos, a

³¹ Los libros de texto comenzarían a incluir en todas las asignaturas numerosas referencias a los denominados como “episodios de humillación nacional a manos de las potencias extranjeras”. De hecho, es en esa época cuando se proclaman por primera vez los primeros “días de la humillación nacional”, los cuales iban aparejados a actividades educativas específicas dirigidas a la rememoración de las invasiones coloniales (Cleverley 1985: 59-60).

³² En el seno de la misma estructura educativa, el currículo quedó entonces organizado de la siguiente forma: “Los Tres Principios”, lengua china, matemáticas, ciencias sociales (incluyendo higiene), ciencias naturales, artes industriales, entrenamiento físico y música, en Educación Primaria; ciudadanía, lengua nacional, inglés, historia, geografía, matemáticas, física, química, zoología, botánica, geología, lógica, higiene, dibujo, música, artes manuales y entrenamiento físico, en Educación Secundaria Básica y Superior (Cleverley 1985: 56-57).

la realización de tablas de ejercicios propias de los entrenamientos militares (Cleverley: 59-60; véase Harrison 2000: 60-71, para una descripción gráfica de la organización educativa de dichos eventos en esa época).

Por lo tanto, los valores propios de la educación patriótica y progresivista, que asentaron en la primera mitad del siglo XX un sistema educativo de orientación centralizada-cientificista-meritocrática-diversificada, han servido a la representación del gobierno del Estado chino moderno como representante legítimo del pueblo chino. Así, la institucionalización de un currículum educativo nacional en el que confluyen contenidos academicistas, militaristas y morales de apelación a la lealtad al Partido, en contraste cultural con otras naciones, contribuye en este contexto a naturalizar las ideologías del nacionalismo moderno a favor del orden político chino. Como se comprobará en el próximo apartado, las políticas educativas del régimen político comunista de la segunda mitad del siglo XX también se ubicarían en este marco, si bien éstas añadieron nuevos matices que han de ser considerados para entender las implicaciones de los valores referidos a las tradiciones revolucionarias comunistas chinas de la “calidad de la enseñanza y la educación”.

2.4 La tradición revolucionaria en la educación comunista china

Los valores revolucionarios comunistas aparecerían en la educación china como consecuencia de las estrategias de legitimación política adoptadas por el régimen maoísta del PCCh, tras la fundación de la República Popular China en 1949. En este sentido, estos valores no supusieron una ruptura total con aquellos propios de los modelos políticos anteriores, sino más bien una re-orientación interesada de los mismos de acuerdo con las condiciones socio-políticas del contexto nacional chino de mediados del siglo XX. De hecho, la revolución comunista ha sido generalmente considerada como una continuación histórica del nacionalismo chino moderno que había comenzado a implantarse desde la caída del orden imperial (Johnson 1962: 30, Fairbank 1976: 300, Fitzgerald 1995: 90-91, Friedman 1995: 6, Zhao 2004: 95, Esteban 2007: 33).

En particular, estos valores fueron el resultado de las nuevas estrategias de legitimación política desarrolladas por el PCCh para hacer su programa más atractivo al nacionalismo popular emergido en China tras la Paz de Versalles y la Segunda Guerra Chino-Japonesa (1937 y 1945). Entre estas estrategias, las más importantes serían las desarrolladas por Mao Zedong para naturalizar la posición del PCCh como representante autorizado del Estado chino, especialmente las relacionadas con la

reinterpretación de la historia moderna de China y la adopción del marxismo-leninismo soviético como alternativa de modernización nacional (Fitzgerald 1995: 97, Zhao 2004: 116). En lo que se refiere a la reinterpretación de la historia moderna, Mao hizo especial hincapié en representar al PCCh como el heredero político de la tradición revolucionaria china, colocándole así en la posición de continuador del proyecto de “salvación nacional” iniciado por Sun Yat-sen en 1911.

Para ello, se aprovechó especialmente de la invasión de Japón, de modo que ésta fue utilizada para canalizar el mencionado nacionalismo popular en contra del régimen de Chiang, en un momento en el que China se encontraba además sumida en una guerra civil entre las tropas del PNCh y el PCCh. Así, y en el marco de las numerosas movilizaciones sociales chinas que clamaban por el cese de los conflictos internos para dar una respuesta única a los ataques del ejército japonés³³, la excesiva preocupación del gobierno de Chiang por eliminar a las tropas comunistas antes de lanzar una ofensiva contra la invasión japonesa fue destacada por Mao como una muestra de la falta de compromiso del PNCh en la lucha contra el imperialismo extranjero. De hecho, sus discursos e intervenciones públicas tras el fin de la II Guerra Mundial contribuyeron marcadamente a ello calificando al PNCh como “un perro faldero del nuevo imperialismo liderado por EEUU tras ocupar el lugar de Japón” y, por lo tanto, como el agente de unas políticas dirigidas a convertir China en una colonia estadounidense (Mao 1965: 307, tomado de Zhao 2004: 115).

Al respecto de la reinterpretación del marxismo-leninismo soviético, Mao también adaptó esta doctrina política al programa nacionalista del PCCh (Fitzgerald 1995: 97-102). Ante el escepticismo que la Paz de Versalles había provocado en la población china acerca de los supuestos pacíficos de los modelos de modernización occidental, el programa socio-económico comunista irrumpió en el panorama nacional chino como una alternativa debido a su combinación del anti-tradicionalismo, el anti-liberalismo y el anti-imperialismo. Sin embargo, y dado el carácter universalista de la doctrina marxista-leninista (que se había configurado como una crítica a las relaciones de poder instauradas por el régimen capitalista del Estado nacional con el objetivo de conformar una comunidad proletaria internacional dominada por la clase obrera, en contra de las élites minoritarias locales), su uso como programa ideológico del PCCh fue justificado apelando a un “comunismo nacional” (Johnson 1962: 15).

³³ Entre estos movimientos, destacaron el “Movimiento de Salvación Nacional”, la “Nueva Sociedad de la Ilustración” y las “Demostraciones del 9 de diciembre”, todos ellos en el año 1937” (Zhao 2004: 101).

Esta adaptación del comunismo universal a un nacionalismo comunista chino se concretó en el denominado como “Pensamiento de Mao Zedong”, que desde entonces ha formado parte integrante de las directrices principales del PCCh³⁴. De acuerdo con dicha directriz, la contradicción de un marxismo-leninismo universalista aplicado alrededor del principio de la “salvación nacional” fue superada mediante la explicación de este principio como una estrategia intermedia imprescindible para la emancipación de la población china. De este modo, el comunismo quedaba representado como el objetivo último de la revolución y la prosperidad nacional de China, como un prerequisite necesario para alcanzar aquél:

“In revising Marxism to meet China’s practical needs, Mao always claimed that he was only “applying” it to China’s particular national circumstances. He cleverly stressed that genuine Knowledge arose out of practical experience and that the theory of Marxism-Leninism was incomplete and invalid and ultimately useless to the Chinese people without the concrete experience of participating in the Chinese revolution. According to Mao, ‘knowledge begins with practice, and theoretical knowledge is acquired through practice and must then return to practice’. China’s national salvation and quest for a communist revolution required the unity of theory and practice. Mao’s interpretation of Marxism as having both general and particular elements was crucially important in formulating Mao Zedong Thought, which thus became both communist (scientific and universal) and Chinese (practical and nationalistic). Of course, Soviet communists had likewise adapted Marxism to their particularistic agenda and reinterpreted Marxism to justify Lenin’s and Stalin’s revolutionary programs. The orthodox communism that was revised by Chinese communists was actually Soviet communism. Chinese communists simply followed the Russian example and adapted Marxism-Leninism to their own political needs” (Zhao 2004: 117).

Estas estrategias políticas se reflejaron en la construcción de una nueva identidad nacional legítima en la que la pertenencia a la nación china quedó atravesada por la noción de clase social. Así, en la primera constitución de la RPCh de 1954, el “pueblo” (*the people*), representado por el PCCh, sería definido inicialmente en torno al conjunto formado por los campesinos, los obreros, la burguesía simpatizante y los intelectuales que habían apoyado al PCCh en los momentos críticos, en oposición a unos “enemigos del pueblo” excluidos de la categoría de la nueva nación china y agrupados alrededor de los reaccionarios del PNCh, los terratenientes y los criminales comunes³⁵. No obstante,

³⁴ Como ejemplo del papel del “Pensamiento de Mao Zedong” en las directrices ideológicas del PCCh actual, véase el 17º Congreso Nacional del Partido de 2007, accesible en la página Web del gobierno de la RPCh: <http://www.gov.cn/>; también es posible acceder a una versión en lengua inglesa de dicho Congreso dentro del portal de noticias de la agencia de noticias Xinhua: <http://www.chinaview.cn/>.

³⁵ Por lo tanto, esa definición de la nación en términos de clase social continuaba con la política del régimen nacionalista de evitar cualquier apelación nacionalista a una identidad etno-cultural, si bien también se seguía incurriendo en las mismas contradicciones señaladas en el subapartado 2.3. Un ejemplo de ello es la política de la clasificación de las minorías nacionales llevada a cabo por el PCCh en los años 50. Así, se identificarían y clasificarían progresivamente hasta 55 minorías nacionales (aparte del grupo

esa primera definición iría después reduciéndose progresivamente durante el régimen de Mao hasta excluir a todos aquellos que no expresasen explícitamente su lealtad al PCCh, algo que se puso especialmente de manifiesto durante las campañas de adoctrinamiento, persecución y silenciamiento a que fueron sometidos todos los intelectuales liberales³⁶.

Las políticas nacionales e internacionales llevadas a cabo en este periodo reforzaron entonces ese papel del PCCh como representante autorizado del pueblo chino. Entre las nacionales, destacaron las políticas de estandarización lingüística implementadas durante década de los 50, las cuales completaron el proceso de institucionalización de la variedad de lengua de la capital (Beijing) como la lengua oficial del Estado que ya había comenzado a principios del siglo XX. Así, esta lengua, que pasó a denominarse como “lengua común” (*putonghua*) en contraste con el término de “lengua nacional” (*guoyu*) del régimen nacionalista (instaurado en la isla de Taiwán desde 1949), terminó ocupando todos los ámbitos institucionales de prestigio del Estado sobre la base de su vinculación oficial con el principio de alfabetización de la mayoría proletaria china (y en contra del carácter elitista atribuido a las políticas aplicadas por el régimen nacionalista)³⁷. De hecho, las leyes de simplificación de los caracteres y la introducción del sistema de transliteración basado en el alfabeto latino (*hanyu pinyin*) contribuyeron a dicha estandarización gracias a su representación como facilitadores del aprendizaje de la escritura (véase Cheng 1999: 23-27)³⁸.

han) parceladas en “regiones autónomas” (*zizhiqu*), algo que ha sido en ocasiones vinculado con fines de control social, en el marco de unas políticas estatales fuertemente orientadas al mantenimiento de la unidad nacional (véase Harrell 1996, Newby 2000 y Mackerras 2006, para una discusión detallada de las contradicciones y tensiones subyacentes a dicha clasificación).

³⁶ Entre estas campañas destacaron la Campaña de Reforma del Pensamiento (1952), la Campaña Antiderechista (1957) y la Revolución Cultural (1966-1976) (Fairbank 1976: 417-450, Harding 1997 y Zheng 1997: 132-158, para un análisis detallado de dichas campañas en su contexto político). Consúltense Gao (1995), para una revisión crítica de esa época de radicalización del PCCh desde la perspectiva de un intelectual chino; véase también Brugger (1978) y Fisac (1997), para un examen panorámico de dicha etapa.

³⁷ Es decir, estas leyes condujeron a una situación sociolingüística de diglosia en la que determinados grupos de población minoritarios quedaban descapitalizados al verse sus lenguas relegadas al espacio familiar, fuera de todo ámbito público de prestigio. Así, y aunque, la primera constitución de la República Popular China de 1954 incluiría los principios de igualdad entre todos los grupos etno-lingüísticos y la autonomía de éstos para regular sus prácticas lingüísticas, religiosas y culturales, esto no siempre se llevó a la práctica (Mackerras 2006: 169). De hecho, esas políticas, más orientadas a la permisividad en el uso de otras lenguas que al fortalecimiento de las mismas, no cambiaron el hecho de que la “lengua común” siempre acaparase los espacios de mayor prestigio también en dichas comunidades (Newby 2000: 198).

³⁸ Esta asociación entre simplificación y mayor facilidad de aprendizaje ha sido objeto de numerosas discusiones y no está completamente aceptada. De hecho, la reducción de los trazos en muchos caracteres ha provocado en ocasiones la falta de distinción caracteres que sí se distinguían en la forma tradicional, además de la dificultad para reconocer las orientaciones de pronunciación o el ámbito semántico de éstos al desaparecer muchos de los elementos fonéticos o de los radicales que contenían los caracteres tradicionales, respectivamente (véase Guo 2004: 91-108).

Las políticas internacionales, en cambio, se dirigieron a la participación asertiva de China en conflictos bélicos externos contra potencias mundiales, como fue el caso del enfrentamiento con EEUU en la guerra de Corea (1950-1953). Así, estas participaciones sirvieron a los intereses de representación oficial del PCCh como guardián de dicha nación, en el marco de un contexto exterior calificado como hostil. Tanto es así, que el Partido pasó a auto-representarse como el único agente capaz “de repeler la invasión japonesa, luego reunificar el país y, una vez en el poder, de defender la integridad de China frente a la agresión de la principal potencia mundial, Estados Unidos” (Esteban 2007: 34).

Por lo tanto, la institucionalización educativa de todos esos valores referidos a la tradición revolucionaria del PCCh, con sus dimensiones internas y externas, se acompañaría de toda una serie de reformas que afectaron al sistema educativo heredado del régimen nacionalista. Así, y a pesar de que durante el periodo maoísta se mantuvieron la estructura educativa copiada del modelo americano y la orientación academicista de influencia japonesa y europea (Hayhoe 1984: 42), el discurso oficial reorientó su atención al modelo soviético para ajustar el proceso de modernización educativa iniciado anteriormente a las exigencias del nuevo programa nacionalista del PCCh bajo el mandato de Mao Zedong (Hayhoe 1984: 42, Cleverley 1985: 113). En otras palabras, estas reformas educativas se dirigieron a la conformación de un sistema nacional que institucionalizase la representación social del PCCh como heredero legítimo de la revolución china anti-tradicionalista, anti-liberal y anti-imperialista (Hu 1969: 2-5, Price 1970: 43, Hayhoe 1984: 43, Cleverley 1985: 123, Jones 2005: 90).

Concretamente, las políticas maoístas de modernización educativa, que quedarían cristalizadas en las grandes leyes y directrices publicadas de este periodo³⁹, afectaron a los dominios estructural, lingüístico y curricular del sistema educativo chino. Al respecto de lo estructural, se hicieron grandes esfuerzos para la construcción de una red educativa que, al tiempo que cumpliese con las demandas de universalización de la educación, diese respuesta a las necesidades de desarrollo de una economía industrializada para el crecimiento del país e instaurase una sólida burocracia estatal

³⁹ Las principales leyes y directrices educativas maoístas fueron las siguientes: “Decisiones sobre la reforma del sistema educativo”, de 1951; “Primer plan quinquenal 1953-1957”, de 1952; “Directiva sobre la reorganización y la mejora de la Educación Primaria”, de 1953; “Informe de la tercera conferencia nacional de administración educativa”, de 1956; “Directiva para la gestión de las escuelas rurales”, de 1957, y “Directiva acerca del trabajo educativo”, de 1958 (extraído de Cleverley 1985: 115-116).

comunista (Cleverley 1985: 128). De este modo, la política educativa combinó los principios de expansión del sistema y de concentración de los recursos institucionales.

Por un lado, la expansión del sistema se llevó a cabo a través de la implementación de reformas educativas que, como las desarrolladas durante la campaña socio-económica de colectivización “El Gran Salto Adelante” (1958), hicieron proliferar los centros de Educación Primaria y Secundaria en todo el territorio nacional (además de nacionalizar las grandes agrupaciones de educación privada que se habían establecido en la etapa anterior) para popularizar la educación básica entre las masas⁴⁰. Así, y en un sistema educativo que al final de la guerra civil china se caracterizaba por ser más privado que público, por estar más dirigido a la población urbana que a la rural y por poner más atención a la educación superior que a la básica⁴¹, estas reformas dirigidas a la universalización de la educación básica fueron representadas por el PCCh como uno de los pilares de la lucha revolucionaria.

Por otro lado, la concentración de los recursos institucionales condujo a la instauración de un sistema educativo de “doble tracción” orientado a distintos fines educativos (Lo 1984: 47-48), un aspecto clave para contextualizar el carácter competitivo de la educación china actual al que se hará referencia más adelante. Así, esa amplia red educativa diferenciada servía al mismo tiempo a los objetivos de control social y de desarrollo económico, reconociendo para ello la convivencia de un sistema centralizado, destinado a la educación superior de las nuevas élites sociales (los funcionarios militares, políticos y administrativos) para la construcción de una amplia burocracia estatal comunista, y un sistema diversificado, descentralizado y localmente orientado⁴² destinado a la educación básica de las masas para satisfacer las necesidades de producción agrícola e industrial⁴³.

⁴⁰ La organización en comunas como unidades económicas autosuficientes en esta campaña hizo que éstas tuviesen que abrir también sus propias escuelas primarias, lo que contribuyó a la extensión de esta etapa por todo el territorio nacional. De aquí surgieron las escuelas *minban* (dirigidas por el pueblo), organizadas por las propias comunidades campesinas con una ayuda muy limitada del gobierno (financiación de una parte mínima y profesores cuando era necesario). En éstas, los currículos y los horarios escolares estaban adaptados a las condiciones locales (en función de las épocas de cosecha y recolecta) (Cleverley 1985: 141-161).

⁴¹ Según el informe de la Liga de Naciones acerca del sistema educativo chino de los años 40, y cuya realización fue solicitada por el propio gobierno chino para la orientación de sus reformas educativas, sólo una minoría de la población china en edad escolar estaba entonces escolarizada en alguna de las etapas educativas (Hayhoe 1984: 42, Cleverley 1985: 58).

⁴² La diversificación de este sistema descentralizado fue especialmente destacada en Educación Secundaria, a medio camino entre la Educación Primaria y la Superior, de modo que se podían encontrar escuelas regulares para la preparación del acceso a la universidad, escuelas especialistas/técnicas para la preparación de profesionales de nivel medio (como, por ejemplo, personal de enfermería), escuelas obreras para la preparación de trabajadores técnicos de nivel medio (como, por ejemplo, carpinteros),

A propósito del dominio lingüístico de las reformas, las políticas nacionales de estandarización señaladas más arriba tuvieron una incidencia directa en el espacio de la escuela. Así, la variedad “común” se convirtió a partir de entonces en la lengua oficial de instrucción⁴⁴ para la educación obligatoria y post-obligatoria de todo el territorio nacional⁴⁵. Además, todos los libros y materiales escolares comenzarían desde ese momento a imprimirse según la escritura simplificada, la cual pasaría a ser enseñada desde los primeros de Educación Primaria con el apoyo del sistema de transliteración *hanyu pinyin* (véase Cheng 1999: 23-24).

En relación con la reforma curricular, la otra dirección principal de las políticas maoístas de modernización educativa fue la del diseño de un currículum vertebrado por la revisión de la narrativa de la historia nacional (Hu 1969: 2-5, Jones 2005: 90) y por la crítica comunista tanto a las prácticas occidentales como a aquellas tradicionales chinas (aunque estas últimas volverían a ser recuperadas de nuevo en el periodo post-maoísta) por ser consideradas como favorables a los intereses de las élites del viejo orden imperial y del gobierno nacionalista (Price 1970: 25). De hecho, este currículum nacional, que fue organizado en torno al eslogan oficial “rojo y experto” (红而专), se orientó a las máximas de labor productiva (en contra de la tradición humanista), formación técnico-aplicada (frente a la tradicional carga teórica) y doctrina marxista-leninista (como contrapeso a las influencias ideológicas del PNCh)⁴⁶.

escuelas vocacionales para la preparación de trabajadores con habilidades especiales (como, por ejemplo, cocineros o fotógrafos) o escuelas de agricultura en el campo. De hecho, la diversificación afectaba al interior de cada una de esas escuelas, de modo que éstas se diferenciaban según el tipo de jornada (a tiempo parcial o completo) o según su importancia (escuelas de primer o segundo orden) (véase Lo 1984, Rosen 1984, Henze 1984).

⁴³ Como consecuencia de la implementación de este modelo, el sistema educativo chino quedó atravesado por fuertes contrastes. Por ello, las diferencias entre campo/ciudad, educación básica/superior y educación vocacional/académica fueron el resultado de un impulso institucional que, a pesar de sus esfuerzos de expansión para alcanzar el objetivo de universalizar la educación básica, acabó focalizándose en el desarrollo de una educación superior urbana y académica como fórmula para el progreso de la nación (Price 1970: 128).

⁴⁴ El Ministerio de Educación en China ya había iniciado en 1920 esta institucionalización educativa de las políticas nacionales de estandarización lingüística, aunque éstas nunca se llegaron a implementar de forma general y efectiva (Cheng 1999: 22-23).

⁴⁵ Como consecuencia de las políticas de clasificación de las minorías nacionales llevada a cabo en esa misma década, la institucionalización de la variedad estándar como lengua oficial de instrucción en China se compaginaría con cierta flexibilidad para que las lenguas de dichas minorías reconocidas pudieran ser incorporadas en el espacio educativo, dentro de sus regiones autónomas, si bien esto sólo se aplicó para la educación primaria y secundaria. Por ello, la “lengua común” (*putonghua*) ha sido entonces la única lengua de la educación superior en todo el territorio nacional (Postiglione 1999: 8, Newby 2000).

⁴⁶ Estas máximas respondían a un discurso maoísta que subrayaba la necesidad de romper con la tradicional separación educativa entre lo mental y la labor manual, eliminando el peso de lo teórico y enfatizando la práctica y la labor productiva. En este sentido, este discurso estaba en consonancia con la representación marxista-leninista del conocimiento como aquello que emana de la experiencia histórica del pueblo y se expresa en el servicio hacia el pueblo. La intensidad en la aplicación de dichos principios

Concretamente, estas máximas fueron articuladas a través de una definición de la “educación integral” que reconfiguraba el currículo heredado de la etapa anterior alrededor de tres dimensiones educativas que se pondrán de relieve en esta investigación, a saber: la “educación intelectual” (智育), entendida ésta en relación con el conocimiento de las asignaturas académicas; la “educación física” (体育), relacionada con las actividades militaristas tradicionales más otras nuevas de labor productiva en las propias escuelas; y la “educación moral” (德育), asociada a una nueva asignatura (Política) sobre la doctrina del socialismo chino (con su consecuente revisión de la historia, de los héroes nacionales y de la situación internacional alrededor del PCCh) que sustituía a las asignaturas nacionalistas de Ciudadanía y Tres Principios (Su 2002: 13, Mackerras 2006b: 205)⁴⁷.

Este sistema educativo sufriría después algunas modificaciones radicales durante las campañas de adoctrinamiento lanzadas por Mao, fundamentalmente las producidas en el periodo de la Revolución Cultural (Su 2002: 13). Así, las reformas de este periodo se fundamentaron en criterios educativos nativistas destinados a erradicar completamente toda influencia confuciana, americana, europea y soviética de la educación china (Cleverley 1985: 137)⁴⁸. A pesar de ello, el sistema educativo anterior a dicho periodo volvería a ser restaurado progresivamente entre 1974 y 1976, recuperando así dicho sistema el conjunto de las características resultantes de la adaptación de los modelos modernos de la primera mitad del siglo XX al contexto socio-político y económico del régimen maoísta.

varió según las distintas condiciones del periodo maoísta, si bien éstos adquirieron una especial relevancia durante las reformas socio-económicas de colectivización de El Gran Salto Adelante (1958) y en la etapa revisionista de la Revolución Cultural (1966-1976) (Cleverley 1985: 144, 162; Mackerras 2006b: 205).

⁴⁷ En particular, los contenidos de la asignatura de Política se dirigían a la inculcación de aquello que era denominado como los “cinco amores”, los cuales englobaban el amor a la patria, al pueblo, al trabajo, al conocimiento científico y a la propiedad pública. Estos contenidos políticos también se materializarían en orientaciones transversales, como aquellas dirigidas al establecimiento de una organización colectivista de la actividad de enseñanza-aprendizaje en las aulas (Hayhoe 1984: 46, Cleverley 1985: 133, 187).

⁴⁸ En este periodo se produjo una redefinición de los objetivos de la educación para alejarla de lo que se entendía como una orientación capitalista y tradicionalista que favorecía los intereses de las viejas élites, según Mao Zedong. Por ello, se eliminó el sistema de “doble tracción” de la estructura educativa, se redujo el tiempo de escolaridad, se comprimió el currículo académico combinando las materias y sustituyendo el componente teórico de éstas por mayor cantidad de tiempo destinado a tareas productivas en fábricas y granjas. Los exámenes fueron también erradicados como criterio meritocrático a favor de los méritos según clase social, de modo que los hijos de obreros y campesinos pasaron a tener prioridad sobre el resto para el paso de unas etapas a otras. Junto a estas medidas destacaron también las encaminadas a potenciar la educación política y la disciplina militar de los estudiantes, a cargo del ejército de liberación popular. Además, se llevó a cabo una campaña de re-educación del personal administrativo y docente, quienes fueron enviados al campo para vivir como campesinos (véase también Brugger 1978, para una revisión más detallada de los aspectos anti-confucianistas de estas reformas).

En definitiva, los valores revolucionarios propios de la educación comunista, que completaron durante buena parte de la segunda mitad del siglo XX el proceso de instauración de un sistema educativo nacional, refuerzan la naturalización de un orden socio-político y educativo en el que el PCCh ocupa un papel principal. En concreto, estos valores sirven a los intereses de reproducción de una representación de dicho partido como salvador de la nación china al mismo tiempo que como líder del proceso de modernización del país. No obstante, las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas de la RPCCh durante el periodo post-Mao introdujeron nuevas dinámicas y transformaciones educativas que provocaron la emergencia la competitividad internacional y su combinación con el resto de aquellos de la “educación de calidad”. Esto será abordado en el siguiente apartado.

2.5 La competitividad y el internacionalismo en la educación china contemporánea

La conformación de una educación china fuertemente atravesada por los valores de competitividad e internacionalismo se estableció fundamentalmente en el marco de las estrategias post-maoístas de legitimación política del PCCh. Tras la muerte de Mao Zedong en 1976, el programa nacionalista del PCCh se transformó progresivamente, de modo que el anti-tradicionalismo, el anti-liberalismo y el anti-imperialismo dieron paso a una fórmula compleja que combina fundamentalmente el pragmatismo económico, el anti-liberalismo político y el tradicionalismo cultural. De hecho, la conjugación de dichos principios responde a una estrategia de posicionamiento del PCCh como guardián de la herencia cultural china (e incluso pan-asiática), y no sólo de la tradición revolucionaria china moderna, además de como representante del futuro de una nación a la que se le atribuye oficialmente el objetivo de convertirse en una potencia mundial en el mercado internacional (Davison 2004: 57-63, Guo 2007: 119-126, Hughes 2006: 1-9).

Concretamente, esta transformación ocurrida a partir de 1976 ha sido el resultado de un proceso vertebrado en torno a dos etapas principales divididas por el conocido como “viaje al sur” (南巡) de Deng Xiaoping de 1992, cada una de ellas con sus implicaciones educativas concretas. En lo que respecta a las reformas desarrolladas antes de ese año, éstas se caracterizaron por el abandono del marxismo-leninismo como marco ideológico explícito, a favor de un nacionalismo pragmático o “tecnacionalismo” (Hughes 2006: 8). Así, y en respuesta a las hambrunas que habían provocado los programas socio-económicos maoístas de colectivización de la

producción durante las campañas del Gran Salto Adelante y la Revolución Cultural, éste emprendió la reforma para la liberalización y apertura económicas asociando desarrollo económico (a través de la indigenización del conocimiento tecnológico extranjero) y seguridad estatal (Hughes 2006: 33-34)⁴⁹.

De hecho, esta reforma, englobada por la llamada política de “las cuatro modernizaciones” (四个现代化)⁵⁰, sería justificada sobre la base de su asociación con el eslogan revolucionario de Sun Yat-sen sobre el gran renacimiento nacional (中华民族的伟大复兴). De esta forma, el devenir de la nación quedaba vinculado a la reforma tecnológica y al PCCh, a lo cual contribuyó el despliegue institucional de una narrativa histórica centrada en la reproducción de los discursos sobre el éxito pasado de los líderes comunistas en la salvación nacional de China, por un lado, y en la necesidad de la unificación nacional (con Hong Kong, Taiwán y Macao) y de alcanzar una fuerte posición internacional en el futuro, por otro. Por ello, ser o no patriota dejó de depender de aspectos marxistas-leninistas vinculados a la lucha de clases para referirse al apoyo a las medidas de modernización científica y tecnológica llevadas a cabo por el gobierno:

“Thirteenth Congress held that it was necessary to give top priority to the expansion of scientific, technical and educational undertakings and to open wider to the outside world to constantly expand economic and technological exchanges and cooperation with other countries (Thirteenth Congress: 62-3). The Central Committee proposed that the State Council should draw up a medium- and long-term programme for the development of science and technology. Stress was to be laid on promoting the modernization of technology and equipment of industries devoted to large-scale production and effecting a noticeable change in the technology of principal sectors of the economy. Qualified personnel were to be organized to start high-tech research and development, especially in the fields of microelectronics, information, bioengineering and new materials. The reform of the scientific and technological management system was to be accelerated with emphasis on incentives to achieve a closer integration between science and technology and the economy, stepping up the expansion of a technology market and the commercialization of technological achievements. Advanced technologies were to continue to be imported from abroad, to be integrated with and absorbed into native research” (Hughes 2006: 48).

Estas reformas políticas de modernización se vieron ampliamente reflejadas en el que es considerado como el periodo de mayor reforma educativa de la historia de

⁴⁹ Esta orientación también tendría su equivalente intelectual a través del Movimiento de la Nueva Ilustración, que tendría como ejes la crítica a Mao, la importación de las teorías de liberación del individuo, el interés por la apertura económica y la defensa de programas socio-económicos más pro-occidentalistas (Wang & Karl 1998: 17).

⁵⁰ Estas cuatro modernizaciones incluyeron las medidas adoptadas para la reforma de cuatro sectores principales, a saber: agricultura, industria, defensa, y ciencia y tecnología. Entre éstas, la modernización científica y tecnológica fue la que mayor énfasis recibió, por ser ésta considerada clave para la modernización de las demás (véase Deng 1978).

China (Ding 2001: 172-191; Potts 2003: 13-19, Li L. 2004: 1-19, Mok 2006: 101-117, Mathur 2007: 135-173). En particular, la consecuencia más importante derivada de las reformas estructurales llevadas a cabo por Deng Xiaoping a partir de 1977 y durante los años 80, que cristalizarían en la “Resolución de reforma del sistema educativo” (教育体制改革的决定)⁵¹ de 1985, fue el aumento exponencial de la competitividad. De hecho, la proclamación del principio de las “Cuatro Modernizaciones” y la importancia concedida al desarrollo científico y tecnológico supusieron una re-conceptualización institucional de la educación, que pasó a ser considerada como un espacio clave para la modernización de todos los sectores de la economía nacional y para el posicionamiento de China como potencia internacional⁵².

La estructura general fue entonces paulatinamente modificada con el fin de construir un sistema educativo nacional competitivo que liderase dicha modernización. En primer lugar, estas reformas estructurales sustituyeron la organización educativa de la Revolución Cultural, que había estado supeditada a los principios de la lucha revolucionaria, por aquella de orientación academicista y de recursos concentrados de los años 60 (Lo 1984: 47-49). Por una parte, la gestión educativa-económica-administrativa a cargo de las comunas, el control y la dirección de los centros a manos del Ejército de Liberación Armada, los criterios de selección de los estudiantes a la educación superior en función de la clase social, y la orientación curricular aplicada al trabajo productivo en fábricas o granjas y al pensamiento ideológico de Mao, fueron eliminados a favor de las máximas de eficiencia, calidad, meritocracia, selectividad, diversificación curricular (*streaming*), productividad, científicidad y recuperación de expertos. Por otra parte, se volvió a re-establecer la concentración de los recursos institucionales en la educación urbana y superior a través de la combinación de la descentralización económica parcial⁵³, la recuperación de los exámenes de acceso a la

⁵¹ Esta ley sería la primera en China que se plantearía la universalización de una educación básica de 9 años, si bien lo haría estableciendo diferentes plazos o fases de aplicación según el nivel de desarrollo de cada región. Para las regiones costeras, que representan una cuarta parte de la población de China y son las más ricas, se fijaría el año 1990 como fecha límite. Para aquellas provincias del interior, que aglutinan a más del 50% de la población, la referencia para la implantación de la educación universal de 9 años sería el año 1995. Por último, las regiones más pobres, que suponen otra cuarta parte de la población china, no tendrían ninguna fecha límite establecida (véase Shi & Shi 2001).

⁵² El papel central del sistema educativo en la modernización y el desarrollo de la nación sería explícitamente formulado por Deng Xiaoping en su intervención en la 5ª Conferencia Nacional sobre Educación de 1978 (Deng 1978).

⁵³ De acuerdo con esta descentralización económica parcial, el gobierno central se encargaba de la financiación de la educación urbana mientras que los gobiernos locales soportaban la carga económica de la educación en sus respectivas jurisdicciones. Además, los propios centros podían establecer libremente las tasas de escolarización de sus estudiantes para cubrir parte de sus gastos, entre los que estaba el pago

Universidad y la restauración del sistema de “doble tracción” para la diferenciación institucional entre centros “piloto” (重点学校) y “ordinarios” (普通学校) según objetivos educativos (Rosen 1984: 74-80, Cleverley 1985: 223-225, 1991: 337, Ding 2001: 172, Su 2002: 15-18, Potts 2003: 244)⁵⁴.

En segundo lugar, la recuperación de la estructura general del sistema educativo anterior a la Revolución Cultural se acompañó además de una descentralización parcial administrativa de los centros en diferentes niveles (Su 2002: 15, 47) que afectó a multitud de aspectos. Así, se estableció la libre elección de centro para las familias de los estudiantes; se abrió el criterio para la concesión de la categoría de centro “piloto” en función del ratio de promoción de alumnos a la educación universitaria⁵⁵; se instó a las administraciones gubernamentales locales a asignar rotativamente destino a los directores, entre los centros educativos de cada municipio, según sus resultados; y se confirió a las escuelas e institutos la capacidad para contratar, despedir o incentivar a sus profesores en función del ratio de éxito de sus estudiantes (Li L. 2004: 236-237, 394).

En definitiva, y dada la concentración de los recursos institucionales, estas medidas desencadenaron un aumento considerable de la competencia entre centros, directores, profesores y estudiantes (Rosen 1984: 74, Su 2002: 17, Potts 2003: 248), algo que se revelará en los datos de esta tesis. Sobre la base de una estructura piramidal con pocas universidades gubernamentales en su cúspide, esta competencia provocó entonces la orientación de todo el sistema a la selección de los estudiantes, resultando en una forma de organización dirigida casi exclusivamente a la preparación de los exámenes nacionales. Tanto es así, que se produjo una estandarización progresiva de

de un porcentaje importante del sueldo de sus profesores. Esta política de descentralización parcial fue justificada sobre la necesidad nacional de formar rápidamente a expertos para liderar las reformas de modernización científica y tecnológica (véase Li L. 2004: 238-298).

⁵⁴ Por un lado, los considerados como centros “piloto” correspondían a las zonas urbanas y tenían una financiación y un equipamiento especial por parte del gobierno central para promocionar a los estudiantes a la educación superior y prepararles como futuro personal técnico y cualificado del país. Por otro lado, los centros “ordinarios”, financiados por las autoridades rurales locales, se dirigían a formar trabajadores productivos de acuerdo con las necesidades de una economía aún eminentemente agrícola. Como consecuencia de los objetivos diferenciados, los primeros tuvieron que soportar una gran presión socio-institucional que se reflejó tanto en la actividad curricular, con una gran carga docente en las áreas científico-técnicas, como en el calendario académico, con jornadas completas de hasta 365 días al año. En cambio, en los centros “ordinarios” la jornada y el calendario escolares eran más reducidos y se adaptaban a los periodos de cosecha y recolecta de cada región (Lo 1984: 49-52, Rosen 1984: 70-74).

⁵⁵ Las autoridades locales vieron en ese ratio la única medida de efectividad educativa, de modo que los objetivos para cada escuela se establecían de acuerdo con su posición en el *ranking* (y las medidas de traspaso o castigo de los directores de los centros dependían por lo tanto del cumplimiento o no de dichos objetivos) (Lo 1984: 52-56).

exámenes en todos los niveles administrativos (distrito, municipio, provincia y Estado) que, al final de cada una de las etapas educativas preuniversitarias, proporcionaba a los centros educativos un criterio de referencia para la admisión de sus estudiantes (según los resultados en estas pruebas) y, por lo tanto, para asegurar un ratio alto de éxito de su población estudiantil en los exámenes nacionales de acceso a la educación superior⁵⁶.

Sin embargo, y a pesar de los réditos económicos iniciales en la conversión de una economía planificada a otra de mercado, esta estrategia político-educativa no acabó obteniendo los réditos esperados. En este sentido, la ambigüedad e indefinición oficial al respecto del papel de esa nueva línea reformista en el proyecto ideológico comunista y la crisis económica en la que acabó sumida la RPCCh de la segunda mitad de la década de los 80⁽⁵⁷⁾ terminaron desencadenando numerosas manifestaciones públicas pro-democráticas que, como la de Tiananmen en 1989, desafiaron la definición de patriotismo monopolizada por el Partido hasta el momento (Baum 1997: 441-458, Zheng 1997: 178, Zhao 2001: 209-238, Gries 2004: 5-6, Hughes 2006: 52, Esteban 2007: 42)⁵⁸. Como consecuencia del aislamiento internacional y de la incertidumbre

⁵⁶ La disposición de esta estructura general del sistema educativo chino ha sido fuertemente criticada, tanto desde dentro como desde fuera de China. En particular, estas críticas han señalado los siguientes aspectos: el estrés que la excesiva orientación hacia la preparación de los exámenes provoca en estudiantes y profesores, quienes han de adaptarse a las exigencias de un estilo de enseñanza-aprendizaje aún atravesado por la memorización de una gran cantidad de contenidos (Su & Su 1994: 255, Gu 1999: 78, Su 2002: 47, Li L. 2004: 277-283); las desiguales oportunidades de acceso a la educación superior a que este sistema tan competitivo da lugar, según género, clase social, etnicidad, región y condición física (véase Epstein 1991, 1992; Rosen 1992; Lan *et al.* 1996; Christensen & Dorn 1997; Lo 1999; Postiglione 1999; Rong & Shi 2001; Li X. 2004); la corrupción de las autoridades locales como consecuencia de la descentralización económica (véase Potts 2003: 11-28); y el cobro de tasas escolares desorbitadas en algunas zonas urbanas, de manera que algunos estudiantes entran en los centros considerados como “buenos” a base de un alto precio que permite “esponsorizar” a dichos centros en su búsqueda de mejores condiciones tecnológicas (véase Li L. 2004: 279, Potts 2003: 14, Lo 1999: 46). Con todo, muchas de estas disfunciones estructurales han sido reconocidas oficialmente por el gobierno central, que en los últimos años ha tratado de corregirlas a través de directrices legislativas dirigidas a modificar algunos aspectos del sistema de financiación educativa (véanse “Sobre las sugerencias que promueven el desarrollo equilibrado de la educación obligatoria” [关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见] y “Comunicación de la educación nacional de China” [中国全民教育国家报告], ambos de 2005). En este sentido, la excesiva carga de las autoridades locales en la gestión económica de los centros educativos de cada región está siendo compensada con la provisión de una mayor responsabilidad de las administraciones provinciales, reduciéndose así las desigualdades entre los centros en función del poder económico de cada municipio y/o distrito. Asimismo, el sistema de doble tracción ha sido abolido oficialmente en la educación básica, eliminándose la denominación de los centros “piloto” y todas las formas institucionales de apoyo económico a éstos (véase Li 2004: 277-283, para una revisión de estas mejoras desde la perspectiva oficial).

⁵⁷ “Los triunfos iniciales de las reformas comenzaron a verse deslucido[s] en la segunda mitad de los años 80 por problemas económicos típico[s] de este tipo de transiciones económicas: sobrecalentamiento de la economía industrial, pérdida de control sobre la inversión industrial y estancamiento de las inversiones en la agricultura, creciente desigualdad social y aumento rampante de la corrupción” (Esteban 2004: 130).

⁵⁸ En las protestas pro-democráticas de Tiananmen, los manifestantes se auto-representaron ante todo como patriotas, si bien lo hicieron re-apropiándose del discurso de vinculación entre ciencia-democracia y

que siguieron a la represión de estas protestas, las reformas de liberalización económica se estancaron durante algunos años, si bien serían de nuevo reemprendidas tras el impulso de Deng Xiaoping durante su viaje por el sur de China de 1992.

A partir de entonces, los gobiernos de Jiang Zemin y Hu Jintao afrontaron los desafíos que las medidas de liberalización económica habían supuesto a la legitimidad política del régimen comunista re-articulando nuevas formas de nacionalismo oficial. Este nuevo nacionalismo quedaría reflejado en la denominada como teoría de las “Tres Representaciones” (三个代表), incluida desde entonces entre las líneas ideológicas principales del PCCh junto al pensamiento de Mao Zedong y las reformas de Deng Xiaoping⁵⁹. Ésta continuó las estrategias pragmáticas de desarrollo económico iniciadas por Den, aunque al mismo tiempo recuperó ciertas estrategias social-comunistas e incorporó otras de carácter culturalista que aseguraban una mejor integración de las reformas económicas en el sistema político chino (Guo 2004: 2).

Por un lado, las estrategias social-comunistas integraron explícitamente las reformas económicas en la retórica comunista (Hughes 2006: 56-58). De esta forma, y a pesar de que el socialismo siguiera siendo utilizado sin ninguna relación explícita a la lucha de clases, éste fue representado como un medio para la liberación de las fuerzas productivas (entre las que la ciencia, la tecnología y el comercio pasaron a ocupar un lugar principal), dentro de un proyecto comunista de construcción nacional por etapas. Por ello, las nuevas clases profesionales de científicos, técnicos y *managers* pasaron a ser consideradas como revolucionarias, en el marco de los eslóganes a favor de la “construcción de una civilización espiritual socialista” (社会主义精神文明建设), un “socialismo con características chinas” (具有中国特色的社会主义) o una “economía de mercado socialista” (社会主义市场经济) (Hughes 2006: 68)⁶⁰.

nacionalismo que había sido utilizado anteriormente en el movimiento patriótico del 4 de mayo de 1919, cuando la población urbana china se echó a las calles en contra del injusto tratado de Versalles. Aquellos estudiantes defendieron entonces que se podía ser patriótico sin oponerse a la liberalización política, poniendo así en peligro el proyecto político comunista (Hughes 2006: 49-53).

⁵⁹ Esta teoría de Jiang Zemin fue incluida oficialmente en la constitución del Partido durante el 16º Congreso Nacional del Partido de 2002 y ha sido ratificada en 2007 por Hu Jintao en la 17ª edición del mismo congreso. Bajo ésta, el Partido Comunista Chino pasó a representar a: 1) las fuerzas productivas avanzadas, 2) la cultura avanzada de China y 3) los intereses fundamentales de los chinos (para ver una traducción oficial de dicha teoría, consúltese la siguiente fuente gubernamental: <http://www.idcpc.org.cn/english/policy/3represents.htm>).

⁶⁰ Además, dicho proyecto de construcción por etapas permitía justificar el hecho de que unas zonas se desarrollasen antes que otras aumentando las diferencias sociales, ya que según éste es necesaria una etapa inicial de liberalización rápida de las fuerzas productivas según las condiciones de cada región como premisa para una posterior fase de distribución nacional de la riqueza.

Por otro lado, las estrategias nacionales culturalistas se plasmaron en forma de un discurso oficial a favor de una modernización específicamente china y contra-occidental en valores culturales, en el contexto de las nuevas posibilidades ofrecidas por la nueva economía internacional (con su mercantilización de las culturales nacionales) y de la pérdida de capacidad del marxismo-leninismo para movilizar a las masas. En concreto, el gobierno inició un proceso de recuperación institucional de las tradiciones culturales nativas, para lo cual se apoyó en la crítica a los valores universales de la modernidad ⁶¹, además de en la incorporación del tema de la globalización en el discurso oficial desde la perspectiva de la amenaza político-cultural para China (y no sólo en términos de oportunidad económica) (Fewsmith 1997: 522- 529, Gries 2004: 116-133, Guo 2007: 126-132, Zhao 2004: 29-36, Hughes 2006: 85-89)⁶².

Tras la caída de la antigua URSS y el fin de la Guerra Fría, las experiencias de desarrollo económico de los denominados como “cuatro dragones asiáticos” (Korea del Sur, Singapur, Taiwán y Hong Kong) fueron utilizadas por los regímenes de determinados países de Asia oriental (Malaysia y Singapur, fundamentalmente) para defender el éxito de un sistema capitalista alternativo al neoliberalismo democrático “occidental”. En concreto, este discurso oficial comenzó a defender la viabilidad de

⁶¹ Esta crítica fue tomada de los movimientos intelectuales post-coloniales y post-modernistas chinos (véase Guo 2004: 72-91, 2007: 123- 125; Wang & Karl 1998: 27-29; Wang & Hale 2007: 3-8, para una revisión crítica de estos movimientos en el contexto chino contemporáneo). Estas nuevas tendencias intelectuales han cristalizado en un discurso derivado del orientalismo de Edward Said (1978), en el cual el conocimiento sobre Oriente es de-construido a través de su consideración como un producto ideológico de la modernidad que responde al contexto político, filosófico y económico del expansionismo imperialista europeo. Así, estos movimientos han criticado los valores universalistas asociados a dicha modernidad por considerarlos como un aparato legitimador de las relaciones coloniales al servicio de los intereses político-económicos de la burguesía masculina blanca europea. En concreto, se caracterizan por la búsqueda de una modernidad alternativa que, basada en las tradiciones filosóficas nativas, se alejen de los valores de la Ilustración europea que han nutrido el marco ideológico de la modernidad del siglo XX (véase Shi-xu 2005, como un ejemplo de este discurso en el ámbito de los estudios culturales chinos). Sin embargo, y a pesar de que tales aproximaciones hayan sido utilizadas como una forma de apropiación discursiva para producir formas de conocimiento antagónicas a las originales, éstas han sido ampliamente criticadas por reproducir los mismos esquemas de esencialización y polarización social (“Occidente/Oriente”, “nosotros/ellos”, etc.; puede encontrarse una interesante discusión crítica de este tipo de aproximaciones y sus limitaciones, a propósito del contexto intelectual de la modernidad china, en Wang & Karl 1998).

⁶² En el contexto internacional de las sanciones a China tras los eventos de Tiananmen, y en relación con la defensa de la unidad territorial y con las nuevas formas de neocolonialismo, el discurso político chino ha recuperado el pasado colonial chino a través de la rememoración de los “episodios de humillación nacional” a manos de las “potencias imperiales occidentales”. Este discurso tiene además a EEUU y a su unilateralismo como principal objeto de atención, algo que ha revertido en constantes conflictos diplomáticos entre ambos Estados, tanto en forma de incidentes militares (con derribos de aviones y denuncias de espionaje) como a través de discusiones sobre política internacional (a propósito de los Derechos Humanos) o de eventos deportivos (en relación con la elección de las sedes olímpicas para los Juegos Olímpicos de 1996 y de 2008) (Fewsmith 1997: 485-486, Gries 2004: 135-150, Davinson 2004: 63-66, Hughes 2006: 104-106).

medidas de liberalización económica combinadas con la implementación de un modelo político basado en unos supuestos valores culturales asiáticos en los que la comunidad prevalece sobre el individuo y las libertades particulares (Connors 2004: 208, Golden 2004: 120)⁶³.

Por ello, el gobierno chino empezó a hacer uso de dicho discurso apelando a un “capitalismo confuciano” como nueva estrategia de modernización que conjuga los principios de una economía liberalizada y los valores político-culturales sobre el “colectivismo”, la “disciplina”, el “trabajo duro”, la “jerarquía”, la “lealtad” y la “armonía social”⁶⁴. En otras palabras, la re-activación del discurso sobre la especificidad cultural de “Asia oriental”⁶⁵ en el nuevo orden internacional y su nacionalización china han llevado al PCCh a posicionarse estratégicamente como centro de la región económica de Asia-Pacífico⁶⁶:

“On the one hand, the association with Confucianism boosts national pride; on the other, the model would seem more feasible in China. A common assumption is that if these “Chinese” values have worked miracles in East Asia, there is no reason why they should not do so in China. Moreover, behind the promotion of the East-Asian model in China is also the vision of some regional identity in the form of a “Chinese Culture Rim”, a “Confucian Culture Circle”, or a “*Hanzi* (Chinese Characters) Circle”. While these utopias are apparently taken seriously by their advocates, others might find them useful in their attempt to push China towards the “East-Asia model”. In any case, the perceived success of the model lends support to cultural and other kinds of nationalisms that identify with Chinese cultural traditions, and these nationalisms in turn are poised to push China closer to East-Asia” (Guo 2007: 122).

Como resultado de este nuevo contexto político-económico-cultural, la definición autorizada de patriotismo pasó a incorporar nuevos contenidos, todos ellos institucionalizados desde los años 90 a través de la campaña denominada como “educación patriótica” (爱国主义教育). Así, esta campaña propagandística iniciada por Jiang Zemin tras los acontecimientos de Tiananmen se configuraría como una nueva estrategia de legitimación política dirigida a todos los ámbitos institucionales “para

⁶³ Véase Tatsuo 1999, Dallymayr 2002, Langguth 2003 y Nieto 2007, para una discusión crítica acerca de las consecuencias de este discurso en la reproducción de un orden socio-político interno caracterizado por una fuerte desigualdad social en términos regionales, de clase social y de género.

⁶⁴ De hecho, el concepto de “armonía social”, pasó a ser enunciado oficialmente por Hu Jintao, en el 16º Congreso Nacional del Partido, como un atributo clave del “socialismo con características chinas” (Hu 2007).

⁶⁵ Éste discurso de la especificidad cultural de Asia oriental ya había sido usado por Japón con la llegada del marco ideológico de la modernidad, a finales del siglo XIX, en relación con la construcción de un espacio pan-asiático controlado por el gobierno nipón (véase Karan 2005: 61-69).

⁶⁶ Véase Davinson (2004b), para una revisión más detenida acerca de las fuerzas y tensiones entre las tendencias globalizadoras de la economía de mercado y la emergencia de los regionalismos en el contexto de Asia oriental.

promover la lealtad de la población al régimen y al sistema autoritario, así como el rechazo a una democracia liberal vinculada al imperialismo cultural” (Zhao 1998: 291). De hecho, el amor a la patria quedó atravesado en ésta por una representación moralista de la comunidad que, además de los valores relacionados con el progreso, el desarrollo científico-tecnológico y las tradiciones revolucionarias, incluía los grandes avances de modernización tecnológica bajo el liderazgo del PCCh, el tradicionalismo cultural y la incompatibilidad con unos supuestos valores occidentales⁶⁷.

Estas nuevas estrategias de legitimación política tuvieron su reflejo en las reformas educativas desarrolladas desde los años 90, todas ellas vertebradas por la aplicación legislativa de la campaña de “educación patriótica” en el espacio institucional escolar⁶⁸. Así, y bajo las directrices del nuevo patriotismo oficial, este marco legislativo institucionalizó en el currículum educativo los valores de desarrollo tecnológico, fortaleza económica internacional, liderazgo del PCCh, incompatibilidad cultural con los valores democráticos occidentales y apego a las tradiciones culturales. De hecho, todos estos valores curriculares conformaron a partir de entonces la “educación moral” del sistema educativo chino, de modo que los contenidos marxistas-leninistas de la época maoísta fueron cambiados por otros menos explícitamente políticos y más acordes con el eslogan oficial de un “socialismo con características chinas” (Misterio de Educación 2001: 27).

⁶⁷ Esta campaña se ha traducido en una serie de directrices legislativas, desde principios de los 90 hasta la actualidad, si bien la primera fue la “Circular sobre el uso de las reliquias culturales para educar en patriotismo y tradiciones revolucionarias” (关于充分运用文物进行爱国主义和革命传统教育的通知) de 1991, destinada a los museos, los memoriales y las atracciones turísticas. Véase también Guo (1998).

⁶⁸ En el espacio educativo, esta campaña se concretó en los tres documentos legislativos principales que regulan la educación china contemporánea: el “Esbozo de reforma y desarrollo de la educación en China” (中国教育发展和改革纲要), de 1993, las “Esbozo de implementación de la educación patriótica” (爱国主义教育实施纲要), de 1994, y la “Ley de educación de la República Popular China” (中华人民共和国教育法), de 1995. De hecho, todas las directrices educativas implementadas desde entonces en China toman explícitamente estos tres documentos como punto de partida sobre los que seguir desarrollando la estructura y el funcionamiento de los centros educativos. Entre estos desarrollos, los más importantes son los siguientes: “Sugerencias del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre el avance del fortalecimiento y la mejora del trabajo de la educación moral en las escuelas” (中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见), de 1994; “Procedimiento para el trabajo de la educación moral en la educación primaria y secundaria” (中小学德育工作规程), de 1998; “Plan de acción para promover la educación para el siglo XXI” (面向 21 世纪教育振兴行动计划), de 1999; “Resolución del Comité Central del Partido Comunista Chino y del Departamento de Estado sobre la profundización de la reforma educativa para la promoción integral de la educación de calidad” (中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定), de 1999; “Sugerencias del Comité Central del Partido Comunista Chino y de la Oficina General del Departamento de Estado sobre la adaptación a las nuevas circunstancias del avance del fortalecimiento y la mejora del trabajo de la educación moral en la educación primaria y secundaria” (中共中央办公厅国务院办公厅关于适应新形势进一步加强和改进中小学德育工作的意见), de 2000.

En concreto, y en detrimento de las referencias a la lucha de clases, los contenidos de la nueva “educación moral” comenzaron a articularse en torno a tres grandes ejes que emergerán de los siguientes capítulos de esta tesis. Por una parte, empezó a destacarse el papel del PCCh como protector de los 5.000 años de una gloriosa civilización china, haciendo hincapié tanto en los logros alcanzados por China en su proceso de modernización científico-tecnológica bajo el mandato de dicho partido como en los desafíos aún pendientes (Vickers 2009: 64). Por otra parte, se recontextualizaron los viejos códigos culturales sobre colectividad, armonía social, cortesía, interés por el bien común, trabajo duro, disciplina, respeto por las leyes y conciencia de que todo el mundo es responsable del destino de su comunidad, dentro de un nuevo discurso cívico sobre los “derechos” (Bakken 2000: 106, Su 2002: 47-52, Li *et al.* 2004: 456-459). Por último, se remarcaron los contrastes culturales entre China y un esencializado Occidente, dentro de un discurso culturalista/internacionalista dirigido a reforzar el apego de los estudiantes chinos a una supuesta cultura propia (Leng 2005: 22-24, Vickers 2009: 71):

“Our ultimate ideal is to realize communism, and our realistic ideal is to build socialism with Chinese characteristics and to turn our country into a prosperous, democratic and modern socialist country with a high degree of civilization. To be morally sound is to carry forward Chinese moral traditions while fostering elevated sentiments in the spirit of the times and in compliance with modern rules of moral conduct. To be well-educated is to be able to carry forward our cultural traditions while absorbing the achievements of advanced cultures of other nations in the world. Having a sense of discipline means that we understand and observe law and discipline. For this reason, under the guidance of Marxism-Leninism, Mao Zedong Thought, Deng Xiaoping Theory and the Three Represents, moral education should follow the general goals of education and the laws governing student development, set the content and requirements for each stage of education, and formulate a sequence of step-by-step objectives for installing moral values and rules of conduct in students. Education in dialectical materialism and historical materialism must be advanced to help students foster scientific perspectives. It is also necessary to have well-defined targets for education in patriotism, collectivism and socialism in our national culture and revolutionary traditions, and education in ideals, moral principles and conduct, in Chinese history in general, and modern history in particular” (Li Lanqing, ex-viceprimer ministro chino y artífice de las reformas educativas de entre 1993 y 2003. Véase Li, L. 2004: 318).

Aunque la “educación moral” se definió como un eje transversal de todas las asignaturas, de las normas de conducta y de las actividades educativas cotidianas, este cambio de énfasis mencionado se hizo especialmente explícito en materias como

Pensamiento y Valores (思想品德) y Pensamiento y Política (思想政治)⁶⁹, que dejaron de organizarse exclusivamente en torno a bloques de teoría política para hacerlo alrededor de otros temáticos de orientación supuestamente práctica. Así, y además del bloque de “Vida política” (政治生活), el conjunto de los contenidos explicitados más arriba fueron incorporados en los denominados como “Vida cultural” (文化生活), “Vida económica” (经济生活) y “Filosofía y vida” (生活与哲学). De hecho, y como también quedará reflejado en los datos de esta investigación, estas materias cumplieron una importante función en la representación de los líderes políticos del PCCh, de los filósofos tradicionales chinos y de destacados científicos internacionales como los nuevos referentes morales junto a Mao Zedong:

“The message is clear: China’s mastery of science and technology, and the economic strength this brings, both symbolise the new status of China, and ensure that the nation will never again suffer humiliation at the hand of foreign aggressors. Moreover, both economic and technological progress, and the capacity that brings to defend the nation diplomatically or military against foreign threats, ultimately depend on the adherence of the masses to a collectivist rather than an individualistic ethos. The historic contribution of the CCP [Chinese Communist Party] lies in successfully embodying this collectivist ethos, and in drawing together the advanced and progressive forces of the entire Chinese nation” (Vickers 2009: 77).

En resumen, la recuperación de los todos los valores mencionados en los apartados anteriores y su combinación con aquellos referidos a la competitividad y la internacionalidad remite, en el seno la educación china contemporánea, al nuevo reposicionamiento ideológico del PCCh. Así, estos valores sirven a los intereses de representación de dicho partido como representante único de la nación china, en el marco de la nueva economía de mercado globalizada⁷⁰. Pero antes de finalizar el capítulo, y dado el interés de esta tesis, es preciso estudiar de cerca la forma en que todos esos valores de modernización vinculados a la educación de calidad han sido articulados en el espacio educativo de la enseñanza de inglés. Esta cuestión será abordada entonces brevemente en el siguiente apartado, atendiendo muy especialmente a cómo la introducción y el desarrollo curricular de dicha materia responden a las condiciones sociales, políticas y económicas de la China del siglo XX.

⁶⁹La asignatura de “Pensamiento y valores” se imparte en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, mientras la de “Pensamiento y política” corresponde a la Educación Secundaria Superior.

⁷⁰La legitimación de una identidad nacional de acuerdo con los intereses del gobierno chino y de sus élites culturales ha sido también criticada por su total desconexión con los intereses y las realidades de los estudiantes. Así, este tipo de discursos se relaciona con la falta de espacios para la negociación de esa identidad hegemónica en interacción con otras formas de identificación derivadas de la experiencia personal (véase Liu 2008).

2.6 La modernización china en la enseñanza de inglés

La presencia de las comúnmente denominadas como “lenguas extranjeras” en el sistema educativo chino, al igual que en el caso de cualquier otro país, es una consecuencia directa de su concepción como un instrumento elemental para la implementación de la modernización, en el proyecto de construcción del Estado-nación. Así, la primera incorporación oficial de éstas en el currículo educativo del Estado chino se correspondió con la llegada de las ideologías del desarrollo propias del nacionalismo moderno y, por lo tanto, con la caída del sistema universalista sinocéntrico. Concretamente, dicha incorporación se produjo en las últimas regulaciones publicadas por la corte Qing entre 1903 y 1904 (⁷¹), en el contexto de los primeros contactos con las potencias europeas (Peake 1970: 95, Cleverley 1985: 38).

En este sentido, la emergencia de la enseñanza institucionalizada de dichas lenguas no puede entenderse al margen de la idea de “aprendizaje chino como estructura fundamental y aprendizaje occidental como utilidad práctica” (中学为体, 西学为用), uno de los eslóganes nacionalistas de modernización más predominantes durante todo el siglo XX en China (Su 2002: 12, Zhao 2004: 52). Es decir, la introducción de estas lenguas en el sistema educativo chino ha de ser contemplada desde la necesidad de este país de importar el conocimiento científico, técnico y militar de las potencias occidentales para el desarrollo del Estado nacional chino soberano (Hu 2005: 7). De hecho, las lenguas escogidas tras la caída del sistema sinocéntrico para su enseñanza-aprendizaje en la educación china han sido las lenguas nacionales de aquellos países considerados como referencia para la modernización (educativa), a saber: el japonés, el francés, el inglés y el ruso.

No obstante, las políticas educativas dirigidas a la implantación de estas lenguas en cada uno de los diferentes periodos del siglo XX no se dispondrían en un continuo perfecto. Al contrario, la interacción constante entre las aproximaciones pragmáticas y las nativistas al desarrollo, en los distintos momentos históricos de la construcción nacional de China, hizo que la incorporación de dichas lenguas en el currículo educativo se viese intercalada con la emergencia ocasional de políticas destinadas a su

⁷¹ Si bien estas fechas se corresponden con la primera institucionalización de dichas lenguas, la presencia de las mismas en el espacio educativo chino se remonta mucho antes a través de las escuelas privadas y misioneras. En concreto, ya hay constancia de la formación de traductores e intérpretes en este tipo de escuelas en el año 1861 (Cleverley 1985: 34).

erradicación completa sobre la base de su vinculación con el imperialismo y el colonialismo (Lam 2005: 71-83)⁷².

En el caso de la lengua inglesa, ésta pasó a convertirse durante la segunda mitad del siglo XX en la “lengua extranjera” por excelencia del sistema educativo chino. Así, y a pesar de que en los comienzos de la RPCh se había primado la enseñanza de la lengua rusa sobre el inglés, esta última ocupó definitivamente el primer plano a partir de 1957, coincidiendo con el distanciamiento de las relaciones entre China y la antigua URSS (a excepción del periodo de la Revolución Cultural, especialmente el comprendido entre los años 1966 y 1970) (Adamson 2004: 35-78, 107-128; Lam 2005: 74-77). En particular, la etapa de mayor relevancia para la enseñanza-aprendizaje de inglés en la educación china se inició a partir de 1977 hasta la actualidad. De hecho, es en esta etapa en la que han tenido lugar el mayor número de reformas para la institucionalización y reformulación del sílabo nacional de inglés (Hu 2005: 5-12, Feng 2007: 42-47, Wang 2007: 88).

En el seno de las reformas económicas, políticas y educativas propias de la etapa pos-maoísta, dicha institucionalización curricular ha estado supeditada a los procesos de desafío y legitimación política descritos en el apartado anterior. Así, el desarrollo del sílabo de inglés se ha visto condicionado por la transición entre la estrategia pragmática de modernización nacional, implementada por Deng Xiaoping, y la combinación de ésta con la social-comunista y la culturalista, desarrollada posteriormente por Jiang Zemin y Hu Jintao. Concretamente, esta influencia se ha materializado en una reforma curricular que comenzó subrayando la importancia del inglés para la apertura a “Occidente” y la industrialización y que, más adelante, acabó vinculando dicha lengua con un proyecto internacionalista liderado por el PCCh para colocar a China en una posición relevante a nivel mundial (Hu 2002: 37-38, Wang 2007: 96-99, Adamson 2004: 2-3).

En un principio, la llamada de Deng Xiaoping al “rejuvenecimiento nacional” y a las “cuatro modernizaciones”, a través de la indigenización del conocimiento educativo y tecnológico extranjero, situó al conocimiento de la lengua inglesa como un elemento clave de las reformas (Deng 1978). De hecho, esto se reflejó en la instauración en 1978 del primer sílabo nacional de inglés (Ministerio de Educación 1978), el cual legitimaba la entrada de dicha materia en el currículo chino de la Educación Secundaria a través de una representación técnica y no humanista de la misma que la desproveía de

⁷² Entre estas campañas de erradicación, las más importantes se produjeron, en periodos intermitentes, durante el régimen del PNCh y durante la Revolución Cultural del PCCh.

un *ethos* liberal-democrático (Wu Z. 2005: 335, Fong 2009: 47, Vickers 2009: 65). Así, y sobre la base de su vinculación con la ciencia y la tecnología, este sílabo institucionalizó una enseñanza del inglés basada en los métodos audiolingual y de gramática-traducción que organizaba los contenidos y las actividades para el trabajo de repertorios léxicos y gramaticales descontextualizados, de acuerdo con los principios de la gramática normativa (Wang 2007: 89). De hecho, esto se verá reflejado en las prácticas de enseñanza de inglés de los centros educativos de esta investigación.

Más adelante, las directrices implementadas durante los años 90 por Jiang Zemin y Hu Jintao para la construcción de “un socialismo con características chinas” provocaron un cambio en la representación social de la lengua inglesa, siendo ésta a partir de entonces concebida como un instrumento de comunicación internacional y como un espacio para la adaptación a las condiciones nacionales chinas (Li L. 2004: 346-353). De este modo, se pusieron en marcha toda una serie de reformas institucionales para la innovación metodológica (véanse los nuevos sílabos en ministerio de Educación 1993, 2000 y 2001b) que extendieron la enseñanza de inglés a toda la educación obligatoria china, desde 3º de Educación Primaria, incorporando las teorías internacionales de la enseñanza comunicativa de segundas lenguas y adaptándolas a los contenidos y a las formas pedagógicas representadas como acordes con los valores culturales tradicionales, los revolucionarios y los internacionalistas señalados en el apartado anterior.

Al respecto de los contenidos, esta adaptación de la enseñanza de inglés a las condiciones nacionales chinas se ha concretado en la incorporación en los libros de texto de inglés (publicados y revisados por el Ministerio de Educación) de la representación oficial del PCCh como líder de la modernización china, así como de la conceptualización del internacionalismo o la globalización como exposición a culturas extranjeras ante las que prepararse desde el apego a los valores culturales propios (Fong 2009: 48). En lo que concierne a las prácticas de enseñanza, han emergido las propuestas para adecuar los métodos internacionales a las tradiciones pedagógicas chinas (Wu X. 2005: 14, Wang 2007: 91-92, Fong 2009: 45; véanse ejemplos de propuestas y diseños pedagógicos en Zhang S. 1993, Wu Z. 1995, Zhang Z. 1995, Wu X. 1998). Ambos aspectos serán también centrales en las aulas de inglés analizadas en los próximos capítulos de este volumen.

En definitiva, el recorrido realizado en este capítulo a través de las condiciones socio-políticas, económicas e institucional-educativas que son relevantes para contextualizar la actual reforma de modernización educativa nos permite descubrir las implicaciones ideológicas de ésta. Concretamente, la vinculación entre los valores que nutren el objetivo nacional de una educación de calidad y las estrategias nacionalistas a las que éstos responden nos muestra los efectos que dicho objetivo tiene sobre la legitimación política del PCCh como representante único del Estado-nación chino contemporáneo, en el marco de los desafíos producidos por la participación en la nueva economía de mercado globalizada.

Así, la institucionalización educativa de los valores culturales tradicionales de colectividad y jerarquía social; los modernos de patriotismo, lealtad al gobierno, desarrollo científico-técnico; los social-comunistas de la tradición revolucionaria china del PCCh; y los contemporáneos de competitividad e internacionalismo económico conforman una representación social de la realidad que legitima la posición de dicho partido como centro del orden socio-político y económico chino actual. Por lo tanto, este recorrido proporciona el punto de partida desde el que comenzar a analizar las prácticas y los discursos educativos, en general, y la enseñanza de inglés, en particular, de los tres centros experimentales examinados en la provincia china de Zhejiang.

PARTE II

LAS PRÁCTICAS Y LAS CATEGORÍAS INSTITUCIONALES

3. TRES CENTROS EDUCATIVOS, UNA EDUCACIÓN “EXPERIMENTAL”: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO DE LAS IMPLICACIONES ORGANIZATIVAS DE LA MODERNIZACIÓN

3.1 Introducción

El desarrollo de la observación-participación en tres centros públicos de la provincia china de Zhejiang puso de manifiesto desde el principio algunas de las propiedades generales relacionadas con la condición de un centro público y urbano del sistema educativo nacional chino. Entre éstas, las más destacadas se refieren a la estructura del sistema educativo, y al sistema de gestión. Por un lado, el hecho de que los tres centros abarcasen las distintas etapas de la educación pre-universitaria permitía identificar la estructura “6-3-3” de dicho sistema, en la cual los seis años de Educación Primaria (6-12 años de edad) y los tres de Educación Secundaria Obligatoria (12-15 años de edad) constituyen la educación obligatoria, tras la cual se pueden cursar otros tres más de Educación Secundaria Superior (15-18 años de edad) que dan acceso a la Universidad (previa superación de los exámenes nacionales).

Por otro lado, la coexistencia de una financiación pública, un currículo educativo nacional y una parte de autogestión/autofinanciación en dichos centros hacía explícita la combinación de centralización estatal y descentralización local que caracteriza a la administración educativa china contemporánea (véase el capítulo 2). Así, los centros eran responsables de compensar la subvención estatal con actividades particulares de recaudación económica para cubrir el total de los gastos educativos, fundamentalmente a través del cobro de tasas no institucionalmente prefijadas a sus estudiantes. Éstos tenían también que contratar a su propio personal docente y administrativo, además de organizar todas las actividades necesarias para mantener el número de matriculaciones en un sistema en el que los estudiantes y sus familias pueden elegir centro libremente.

Como ya se adelantó en la introducción de esta tesis, los tres centros educativos estudiados resultaron ser institucionalmente denominados como “escuelas experimentales” (实验学校), de modo que éstos estaban directamente relacionados con

las reformas de modernización educativa de la República Popular China (RPCCh, de aquí en adelante). En este sentido, su observación también permitió des-cubrir características más específicas derivadas de su papel de liderazgo en dicho proceso de modernización. De hecho, los tres centros exhibían una serie de rasgos que eran entendidos como propios de la organización de un buen centro experimental y que se referían a dos grandes aspectos. En primer lugar, a la necesidad de construir una imagen propia ajustada a las circunstancias concretas del contexto en el que se localizaba. En segundo lugar, a la exigencia de cumplir unos criterios educativos requeridos por las autoridades educativas locales para mantener la designación oficial de “centro experimental”.

Por lo tanto, este capítulo explorará etnográficamente el espacio material y simbólico de los tres centros estudiados atendiendo a estas características vinculadas a la consideración de un buen centro experimental. Para ello, se tomarán como hilo conductor las notas de campo recogidas durante el periodo de observación. En particular, y de acuerdo con las posturas ética y émica que nutren el marco etnográfico de esta tesis (véase el capítulo 1), las descripciones se apoyarán tanto en la experiencia en primera persona de la observación-participación como en el contenidos de las voces de los participantes protagonistas (directores, profesores y alumnos) y de las imágenes visuales extraídas de los espacios físicos de los centros.

En primer lugar, se introducirán los tres centros experimentales destacando cuáles eran las imágenes particulares que cada uno de ellos construía de sí mismo hacia la comunidad en la que se localizaba (3.2). Después, se explicitarán cuáles eran esos criterios que eran representados por todos ellos como requerimientos educativos mínimos de la categoría de “experimental” (3.3). Por último, se recogerán todas aquellas características propias y comunes que emergían de la vida cotidiana de los tres centros con el fin de proporcionar un contexto de partida para la interpretación de las implicaciones institucionales que el proceso de modernización educativa tenía en la organización escolar de dichos centros (3.4).

3.2 Tres imágenes para tres centros educativos diferentes

A pesar de que los centros de la investigación fuesen públicos y compartiesen la denominación oficial “experimental”, existían importantes diferencias entre ellos. Así, los tres se encontraban ubicados en dos regiones opuestas y separadas entre sí por casi 500 kilómetros, dentro de la provincia de Zhejiang. Además, las condiciones socio-económicas del contexto inmediato de cada uno eran también distintas. Por lo tanto, la

seña de identidad que cada uno se esforzaba por construir para ajustarse a las condiciones locales variaba considerablemente según el caso, a pesar de que la vida cotidiana de los tres se organizaba alrededor de las mismas rutinas y actividades educativas propias del sistema educativo nacional chino. Los siguientes sub-apartados des-cubrirán cada una de esas imágenes por separado.

3.2.1 El centro educativo “Hangzhou fushu xiaoxue” (杭州附属小学) y el valor del internacionalismo

Figura 3.1. Entrada al centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*¹



El centro educativo de Educación Primaria *Hangzhou fushu xiaoxue* (véase la figura 3.1) se encontraba situado en el distrito central de Hangzhou, una ciudad de reconocida fama en la RPCh por su valor histórico, político, cultural y comercial² (véanse las figuras 3.2 y 3.3). De hecho, los más de 6 millones de habitantes de esta ciudad, que se asienta en el delta del río Yangtze y es la capital de la provincia de Zhejiang, tienen el turismo como eje central de su economía además del comercio marítimo³.

Figuras 3.2 y 3.3. Mapa de la provincia de Zhejiang⁴ e imagen de ciudad de Hangzhou



¹ Los nombres completos de los tres centros, en las respectivas fotografías de las puertas de entrada, han sido parcialmente eliminados con el fin de proteger su anonimato.

² De hecho, existe un dicho muy conocido en el imaginario de la población de la RPCh que se refiere a ésta y a Suzhou, otra ciudad situada muy cerca de aquélla: “上有天堂，下有苏杭” (“arriba está el cielo, abajo, Suzhou y Hangzhou”).

³ Fuente: página Web del gobierno de la provincia de Zhejiang (www.zei.gov.cn).

⁴ Mapa extraído del atlas electrónico Encarta: <http://encarta.msn.com>.

Ubicadas junto a la universidad principal de la provincia, de la cual el centro educativo era afiliado, sus instalaciones dejaban ver enseguida algunos de sus exponentes más característicos (véase la figura 3.1). Por un lado, los tres módulos que constituían el edificio, y que albergaban a 800 alumnos (agrupados en clases de alrededor de 50 alumnos cada una), se levantaban en forma de “U” frente a la puerta, acotando así un gran patio en su interior desde el cual podían avistarse todas las aulas de las cinco plantas que daban al perímetro interno de dicha estructura. Al lado de ésta también llamaba la atención el buen estado de las pistas deportivas, cuya superficie de material sintético acogía las actividades lúdico-deportivas del centro.

Por otro lado, los elementos tecnológicos tenían también su espacio propio en el exterior de aquellas instalaciones. Un ejemplo de ello era la pantalla electrónica colgada en el módulo situado frente a la puerta de entrada (véase la figura 3.1), que daba la bienvenida diariamente a los alumnos, anunciaba en chino noticias relacionadas con los eventos que cada semana se celebraban en el centro (jornadas de puertas abiertas para los padres, actividades extraescolares, etc.) y proporcionaba información acerca de las tutorías con los padres o los horarios de entrada y salida al colegio. Además, los despachos de los profesores estaban equipados con ordenadores fijos para cada uno de los docentes.

Sin embargo, uno de los detalles más significativos de cuantos podían reconocerse en un primer acercamiento a la puerta principal de ese recinto educativo era el rótulo con el nombre del centro escrito en lengua inglesa. De hecho, aquel rótulo era tan sólo una muestra de lo que emergía como la característica más saliente del centro: su promoción de las lenguas y culturas internacionales, en especial del inglés. Tanto es así, que esa orientación se hacía explícita en multitud de detalles de su vida cotidiana, fundamentalmente en las instalaciones y en las conversaciones informales con profesores y estudiantes. En relación con las instalaciones, el rótulo en inglés de la puerta de entrada no era un elemento aislado, de modo que la presencia de la lengua inglesa se hacía notar en otros elementos materiales. Por ejemplo, era común encontrar carteles que se mostraban conjuntamente en inglés y en chino⁵:

⁵ El uso de “lengua china” en esta tesis se refiere siempre a la variedad estándar conocida en China como “lengua común” (*putonghua*). Excepto en el caso de determinadas regiones autónomas, donde la educación básica puede realizarse en la lengua del grupo étno-lingüístico en cuestión a elección de los padres, ésta es la lengua oficial de la institución escolar en todo el territorio nacional chino. Aun así, la región de Zhejiang es rica en diversidad lingüística, si bien la variedad local de Hangzhou se caracteriza por mantenerse fiel a las formas léxico-gramaticales del chino estándar al tiempo que por conservar ciertas particularidades fonéticas propias de las variedades de las regiones del centro de China.

Figuras 3.4 y 3.5. Carteles del centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*

Como se aprecia en la figura 3.4, las paredes del interior de las aulas mostraban mensajes traducidos en lengua inglesa que apelaban fundamentalmente al esfuerzo y a otros valores en chino (“study hard and make progress every day”). Además, y como muestra la figura 3.5, los carteles en las puertas de los despachos de profesores también hacían lo propio (“teaching & learning center”). En relación con las conversaciones informales con alumnos y profesores, éstas también destacaban esta característica especial del centro, dando lugar en ocasiones a diálogos como el que se muestra a continuación, a propósito de la conversación con un alumno de 6º curso de Educación Primaria en los pasillos del centro:

Fragmento 1. “I was in California”

- Shaonan:** hi!
- Miguel:** 你好! {sigue haciendo la fotografía}
¡hola!
- Shaonan:** where are you from?
- Miguel:** Spain
- Shaonan:** ah! Spain / that’s far away from China
- Miguel:** [risa] {retoma la atención al estudiante con cara de sorpresa} oh! you know Spain! are you from Hangzhou?
- Shaonan:** yes / but I also lived in America one year / I was in California
- Miguel:** oh! really? / and why is that?
- Shaonan:** because my parents were living and working there and they took me with them
- Miguel:** ah! interesting / and did you like it?
- Shaonan:** yes / because I could learn some English
- Miguel:** oh yeah! / your English is good
- Shaonan:** yes / eh (4-5”) oh! thank you!
- {comienzan a acercarse muchos alumnos y se apelotonan alrededor}
- Lanqing:** {a Shaonan} 他听得懂中文吗?
¿entiende chino?
- Miguel:** {a Lanqing} 对 / 我听得懂
sí / entiendo
- {los alumnos se miran entre ellos con cara de sorpresa y se ríen}
- Shaonan:** what are you doing here?
- Miguel:** I’m- 我听课
estoy asistiendo a las clases

- Yonjing:** {a Miguel} 你是中文学生吗?
¿eres estudiante de chino?
- Miguel:** 不是 / 我在西班牙学过中文 / 在这儿浙江大学我是研究生
no / estudié chino en España / aquí estoy como investigador en la Universidad de Zhejiang
- Todos:** oh! [risa]
- Shaonan:** oh! my mother also works at Zhejiang university / she is a teacher
- Miguel:** oh / really? / what is she teaching?
- Shaonan:** eeh / can I speak Chinese?
- Miguel:** sure!
- Shaonan:** 她在这大科学系 / 不太清楚什么棵但是她的专业跟化学有关系
trabaja en el departamento de ciencias / no tengo muy claro qué rama pero su carrera tiene relación con química
- Miguel:** 啊! / 明白
¡ah! / entiendo
- Shaonan:** and what are you studying here?
- Miguel:** 我学习中国的教育怎么样
estoy estudiando cómo funciona la educación en China
- {suenan la música que indica el comienzo de la siguiente clase. La profesora de inglés de 6º de Educación Primaria se acerca al grupo para llevarse a los alumnos y se queda escuchando la conversación}
- Shaonan:** oh! Spanish education has to be much better than the Chinese?
- Miguel:** better? / why?
- Shaonan:** because it is more fun. I was in Germany
- Miguel:** really? / when?
- Shaonan:** yes / I was there and students just have &
- Linda:** & {a Shaonan} WHEN?
- Shaonan:** eeh {hace cuentas con los dedos} / this year
- Linda:** but WHEN? which month?
- Shaonan:** eeh {hace cuentas con los dedos} / july
- Linda:** 啊!
¡ah!
- Shaonan:** {a Miguel} I was there and students just have classes in the morning and then in the afternoon they have fun

{Conversación informal con alumno de 6º curso de Educación Primaria, centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*. Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 2, páginas 9-12}

Este fragmento muestra cómo el conocimiento del inglés y el hecho de haber estado en otros países eran valores positivamente reconocidos en esta escuela. De hecho, estos valores se reflejan de diferentes maneras. Por un lado, en las insistencias de Shaonan (韶南) por hacer saber de su estancia en otros países (EEUU y Alemania) y por hablar en inglés, a pesar de mis insistencias para establecer el diálogo en chino. Por otro lado, estos valores también se reflejan en las intervenciones de la profesora Linda⁶, quien apoya reiteradamente a Shaonan para que éste responda en inglés a mis preguntas

⁶ Dado que esta profesora quería que le llamase por su nombre inglés, se ha cambiado el original por otro de procedencia anglosajona como pseudónimo, preservando así su anonimato al tiempo que reflejando la orientación internacionalista de este centro educativo.

en la parte final, aun cuando siempre se dirigía a mí y a todos los estudiantes en fuera del aula.

No obstante, estos valores de aprecio al conocimiento de lenguas y culturas internacionales no sólo atravesaban la cotidianeidad de los alumnos y profesores de este centro. Esta orientación también afectó al desarrollo de la observación-participación en el mismo. De este modo, mi condición de español fue especialmente capitalizada como un recurso de utilidad para toda la comunidad educativa en la negociación inicial para realizar la investigación. Así quedó de manifiesto en el primer encuentro con la directora, en el cual se le explicaron los objetivos, la metodología y los tiempos de la investigación con el fin de obtener el permiso necesario para la observación y la grabación en el centro:

Fragmento 2. “Sobre lengua y cultura española”

- Miguel:** así que para poder conocer a fondo el funcionamiento y las rutinas de un centro educativo como éste necesitaría poder entrar a diario y observar las actividades que tienen lugar y sobre todo poder hacer un seguimiento continuado de un grupo / a ser posible de último curso / en las clases de inglés / ya que me interesa especialmente poder estudiar en concreto la enseñanza de inglés en la educación obligatoria china // entonces éste es más o menos el plan de trabajo que tenía pensado / siempre y cuando usted estuviese de acuerdo
- Li:** yo no tengo ningún problema / pero creo que para hacerlo más interesante y para que sea una experiencia de ayuda y cooperación mutua no se trata de que vengas y sólo escuches / sino de que también aprovechemos tu presencia en el centro para que apoyes a las profesoras de inglés y des a los estudiantes del centro y a los profesores alguna clase introductoria sobre lengua, cultura e historia española / ¿qué te parece?

{Entrevista con la directora del centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*. Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 1, página 7}

En este fragmento la directora Li (李校长) acepta la propuesta de investigación, aunque lo hace con unas condiciones bien precisas que requieren de mi realización de tareas de aportación lingüística y cultural al centro como moneda de cambio. De hecho, y como resultado de estas condiciones, se acordaron varias actividades que tendría que llevar a cabo durante el periodo de observación. Por un lado, debía impartir charlas a alumnos y a profesores sobre lo que la directora denominaba como “lengua y cultura española”. Por otro lado, tenía que apoyar a la profesora de inglés observada en todo cuanto ella necesitara para sus clases.

Figura 3.6. Página Web del centro *Hangzhou fushu xiaoxue*⁷

新闻内容 <http://www.qsedu.com/IneduPortal/Components/news/infoshow.aspx?...>

杭州求是教育集团
HANGZHOU QIUSHI EDUCATION GROUP

校内信息

附小英语: 欢迎来自西班牙的朋友——米盖儿



近一个月来, 浙大附小六年级的英语课中多了一位新朋友, 他是来自西班牙的米盖儿老师。为了更深入地研究中国教育, 体验中国文化, 他走进了我们的英语课堂, 和孩子们一起学习, 了解中国孩子是如何学习外语的。浙大附小的朱红校长和英语组林娟老师热情地接待了他。经过近一个月来的听课, 米盖儿进一步了解了中国小学英语教学的状况。他对附小孩子们现有的英语学习能力给予了高度的评价。今天早上, 他精心地准备了一节别开生面的外语课, 他制作了精美的PPT, 向同学们介绍了关于西班牙文化、教育等方面的知识, 还教了一些简单的西班牙问候语, 老师教的生动有趣, 学生学的不亦乐乎。这位来自异国的老师深深的吸引着我们的学生。

附小英语组 供稿

出处:
录入人: 林娟
录入时间: 2006-11-3
点击数: 291

附件:

1 de 2 16/08/2007 13:44

⁷ Traducción: “Una bienvenida a nuestro amigo español, Miguel (título). En el último mes, hay un nuevo amigo entre las aulas de inglés de sexto curso de la escuela de primaria adjunta a la Universidad de Zhejiang, él es el profesor Miguel llegado desde España. Para profundizar más en la investigación de la educación china y aprender la cultura china a través de la experiencia personal, él ha entrado en nuestras aulas de inglés a aprender conjuntamente con los niños y comprender cómo los niños chinos aprenden lengua extranjera. La profesora de inglés ((Linda)) y la directora de la escuela Primaria adjunta a la Universidad de Primaria le han recibido con entusiasmo. Después de casi un mes asistiendo a las clases, Miguel ha avanzado en el conocimiento de la situación de la enseñanza de inglés en la Educación Primaria china. Ha dado una alta valoración a la capacidad de aprendizaje de inglés que tienen los niños de la escuela Primaria de la Universidad de Zhejiang. Esta mañana ha preparado meticulosamente una clase de lengua extranjera espectacular, ha hecho una presentación en *Power Point* exquisita, introdujo a los estudiantes en cultural española, educación y otras áreas de conocimiento y enseñó algunos saludos básicos, la interesante y vívida enseñanza del profesor fue el gran aprendizaje de los estudiantes. Este profesor llegado desde el extranjero ha atraído profundamente a nuestros estudiantes”.

El aprovechamiento del capital cultural y lingüístico que representaba la presencia de un visitante español no quedó sólo en la organización de esas actividades para el interior de la propia comunidad escolar. Además, se diseñó todo un plan de difusión de las mismas por parte de la escuela que contribuía a reforzar la imagen externa de la misma como un centro comprometido con la organización de actividades académicas de excelencia relacionadas con lenguas y culturas “extranjeras”. En este sentido, el colegio aprovechó su página Web para la exposición de esas actividades acordadas, tal y como se muestra en la figura 3.6. Ésta es un ejemplo de noticia publicada en la página Web del colegio por la profesora de inglés de 6º curso de Educación Primaria y muestra cómo la presencia de un español fue desde el principio entendida como un recurso de valor, tanto en el interior de propia comunidad educativa del centro como en su exterior.

En particular, es de especial relevancia la forma en que la profesora presenta en la noticia (traducida en nota al pie) mi persona, el objetivo de la investigación y el tipo de actividad que se había realizado en el aula y que se quería presentar en la página Web⁸. Así, en este texto se me presenta como alguien “extranjero” (异国的) que llega desde España para conocer cómo los “niños chinos” (中国孩子) estudian “lenguas extranjeras” (外语), que da una “evaluación muy alta” (高度的评价) acerca de cómo los estudiantes de la escuela aprenden inglés y que contribuye al enriquecimiento del centro enseñando una lengua y una cultura extranjeras como la española (西班牙文化).

Sin embargo, cuando la investigación se planteó en el centro, se hizo, por un lado, en relación con la enseñanza de inglés y no con el término “lenguas extranjeras”; por otro, se refirió siempre al respecto de la enseñanza y aprendizaje en el sistema educativo Chino y no de cómo aprenden los “alumnos chinos”; por último, las valoraciones proporcionadas a la profesora acerca de las observaciones en el aula de 6º curso de inglés siempre giraron en torno a las diferencias con la enseñanza-aprendizaje de inglés en el contexto español y nunca en relación con buenas o malas habilidades de aprendizaje de inglés de los niños de la escuela en su conjunto. Además, aquella sesión impartida se dirigió fundamentalmente a la presentación del sistema educativo español

⁸ Casi todos los centros educativos en la RPCh tienen un espacio Web, dentro de la red nacional de centros educativos conectados por Internet (中国教育和研究计算机网). De hecho, esta red, auspiciada por el Ministerio de Educación chino, es un escaparate en el que los centros exponen todas las actividades y en el que se promueve la innovación académica mediante la publicación de clasificaciones semanales con los mejores centros educativos (divididos por municipalidades, ciudades, provincias e, incluso, a nivel nacional), según las actividades desarrolladas por éstos. Para acceder a dicha red, véase www.edu.cn.

sobre la base de una imagen democrática, pluricultural y plurilingüe del estado Español y no tanto a la enseñanza de una lengua y una cultura española.

De esta manera, lo que podía haber sido presentado en la página Web como una experiencia de intercambio acerca de enseñanza de lenguas y sistemas educativos en dos contextos socio-políticos diferentes se hizo como un intercambio internacional, sobre lenguas y culturas extranjeras, en el que se me erigía como un agente experto con propiedad para evaluar y en el que la escuela quedaba como un paciente que recibía la distinción de calidad. En definitiva, la última figura y el resto de fragmentos muestran cómo los conocimientos referidos a las lenguas extranjeras, en general, y al inglés, en particular, eran caracterizados como un capital del colegio. Por ello, estos conocimientos eran motivo de orgullo para éste en su conjunto. Sin embargo, esta característica no era destacada de la misma manera en los otros dos centros de la investigación, los cuales ponían el énfasis en otros rasgos. El sub-apartado a continuación se detendrá en el otro centro observado dentro de la ciudad de Hangzhou.

3.2.2 *El centro educativo “Hangzhou shiyan xuexiao” (杭州实验学校) y el peso de la excelencia*

Figura 3.7. Entrada del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*



Las instalaciones del centro educativo también estaban en perfecto estado, como en el caso del colegio anterior. De hecho, éstas disponían igualmente de una pantalla digital que desde el interior de la entrada principal daba la bienvenida a alumnos, padres y profesores (véase la figura 3.7). Además, y a pesar de que los despachos no disponían de ordenadores fijos, todos los profesores tenían asignado un ordenador portátil que movían de un lado a otro con múltiples funciones. Por otra parte, el recinto también tenía numerosas superficies deportivas con suelo de tartán, si bien en este centro eran más grandes porque en él tenían cabida todas las etapas educativas de la educación pre-universitaria. Tanto es así, que los más 3.000 estudiantes y 280 profesores que componían la población de este centro se distribuían en diferentes edificios.

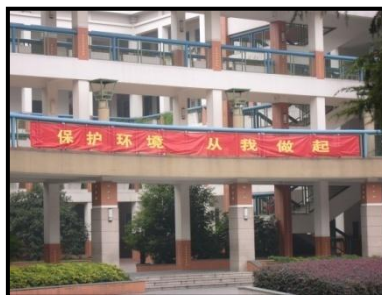
Entre estos edificios, la observación-participación se concentró en el que correspondía a las etapas de Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria Superior, el cual estaba constituido por tres grandes módulos alineados de cinco plantas que limitaban con un cuarto dispuesto transversalmente (véase la figura 3.8). Debido a estas dimensiones, y a pesar del elevado número total de estudiantes, las aulas de estos módulos tenían la misma capacidad que en el anterior centro. Por ello, éstas también albergaban aquí grupos de una media de 50 alumnos.

Figura 3.8. Patios en el edificio de Educación Secundaria del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*



A pesar de todos estos aspectos comunes entre este centro educativo y el descrito anteriormente, aquello que distinguía de una forma muy marcada al centro *Hangzhou shiyan xuexiao* era que éste no apostaba de una forma tan explícita por una orientación basada en el conocimiento de lenguas y culturas internacionales. De hecho, en toda la superficie de sus instalaciones no se encontraba ninguna muestra de inglés; aquí todos los carteles y paneles se mostraban únicamente en chino, tal y como se ilustra en las dos figuras a continuación:

Figuras 3.9 y 3.10 (⁹). Carteles del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*



⁹ Traducción: “El cuidado del medio ambiente comienza por mí”.

Incluso la entrada principal carecía de cualquier rastro de caracteres que no fuesen chinos (véase la figura 3.7). En cambio, lo que sobresalía en este centro como característica más destacada era una trayectoria histórica vinculada al prestigio académico que había colocado a este centro siempre en una posición de liderazgo. Esta característica quedaba reflejada en diferentes elementos, entre las que destacaban el símbolo del centro educativo y la página Web del centro. En lo que respecta al símbolo del centro educativo, éste era una piedra situada en el patio principal donde se daba cuenta de dicha historia. La figura 3.11 muestra la imagen de esta piedra, cuya inscripción es además traducida en nota al pie:

Figura 3.11. Piedra con la historia del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*¹⁰



Bajo el título de “historia honorable” (光荣的历史), la inscripción de la piedra recoge todas las etapas de construcción del centro educativo. Lo significativo de tal proceso, sin embargo, es su vinculación con las grandes instituciones y los gloriosos acontecimientos en la instauración de la RPCh. Así, y tras señalar cómo el centro surge de una guardería a cargo del gobierno provincial de Zhejiang en el año de la fundación de la RPCh, se informa de que las familias y los profesores de los primeros alumnos del centro formaban parte del “Partido Nanxia”, del “Partido Clandestino” y del semillero

¹⁰ Traducción: “La escuela de Educación Primaria fue fundada el 4 de septiembre de 1949, como la Escuela Infantil del Gobierno Provincial de Zhejiang, bajo la dirección de Tan Zhenlin, el entonces director de la Comisión Militar del Gobierno Provincial. Compuesta inicialmente de las etapas de Educación Infantil y Primaria, la escuela contó con una primera promoción de 180 estudiantes, todos ellos procedentes de familias de los cuadros militares del Partido Nanxia, del Partido Clandestino y de los mártires revolucionarios. El personal docente estaba también compuesto por personal militar y por miembros del Partido Clandestino. Algunos de ellos se sumaron a la Larga Marcha y otros procedían del semillero de Yan'an. En febrero de 1951, la etapa de Educación Primaria se separó para constituirse como la Escuela Primaria del Gobierno Provincial, desplazando en 1955 su ubicación al lugar actual. Además, el entonces director de la Oficina de Educación Provincial renombró la escuela como Escuela de Educación Primaria. En septiembre de 2001, la escuela se unió a la escuela de Educación Primaria, constituyendo la fusión de ambas la Escuela Experimental. Éste es el lugar en el que se ubicaba el edificio original construido en Octubre de 1954 que, con un total de 2800 metros cuadrados, fue derruido en 2001”.

de “Yan’an”, tres instituciones claves para la victoria del Partido Comunista Chino en la guerra civil que acabó en 1949¹¹). El centro educativo, por lo tanto, aparecía desde sus inicios ligado a estos hechos y a la educación de los hijos de quienes eran representados como héroes nacionales chinos en el momento de la observación-participación.

En lo que concierne a la página Web del centro, en ésta se daba cuenta de ese pasado glorioso poniéndolo en relación con un perfil de centro de máximo nivel ligado al Partido, tal y como se hace evidente en el siguiente fragmento extraído de dicha Web:

Fragmento 3. “Unos extraordinarios resultados en la enseñanza de las disciplinas”

原保俶塔小学创建于 1949 年 9 月，经过 50 多年的发展，取得了显著成绩，是行为规范示范学校，精神文明单位，全国红旗大队、先进学校。学校有较高的教学质量，学科教学成绩显著，在国家、省、市竞赛中名列前茅。

La escuela de Educación Primaria fundada en septiembre de 1949, tras un desarrollo de 50 años, ha obtenido unos resultados extraordinarios, es una escuela modelo estándar de comportamiento, una unidad de civilización espiritual, una excelente brigada nacional de jóvenes pioneros [para la construcción del socialismo y el comunismo en las escuelas], una escuela avanzada. La escuela tiene una calidad de enseñanza mayor, unos extraordinarios resultados en la enseñanza de las disciplinas y está entre los mejores en las competiciones municipales, provinciales y nacionales.

{Página Web del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*}

Tras un pasaje prácticamente idéntico al de la inscripción de la piedra mostrada en la figura 3.11, el texto del fragmento 3 presenta al centro vinculando ese pasado extenso con su rol “una escuela modelo estándar de comportamiento” (是行为规范示范学校) a nivel nacional. Así, y partiendo de la premisa de la consecución de grandes resultados durante sus 50 años de historia, el centro es asociado a las bases escolares del Partido Comunista mediante la figura de los jóvenes pioneros (全国红旗大队) y es caracterizado como “avanzado” (先进) a nivel municipal, provincial y nacional. Ese papel de referencia a nivel nacional y el pasado glorioso del centro eran explicados por el director, los profesores y los estudiantes como la causa de un alto nivel de estrés y de presión. En el caso del director, la presión soportada ha de entenderse desde el conocimiento de las implicaciones de dicha figura en el sistema educativo chino¹²:

¹¹ La primera era un ejército compuesto por miembros de las facciones noreste y noroeste que se trasladaron al sur del país para ayudar allí en la construcción del Partido Comunista; la segunda, pequeña en tamaño pero muy bien organizada, se localizó en el sur del país y también jugó un papel principal en la victoria del Partido Comunista Chino; la tercera fue la base revolucionaria de dicho partido (véase Pepper 1999).

¹² En el Anexo III se muestra un ejemplo de interacción de entrevistas con los directores de los centros.

Fragmento 4. “Demasiada presión”

Miguel: 你可以那个跟我说- 校长有一些好处 / 校长也有一些那个。。。 / 坏处 / 什么东西你喜欢什么东西你不喜欢?

podrías esto decirme- el director tiene algunas ventajas / y el director también algunas estoo / desventajas / ¿qué cosas te gustan y qué no?

Wang: 我们这里[校长]都是[政府]任命 / 不是选举的 // 政府觉得这个人有能力 / 他说你到这里 / 他到那里 / 她到这里 // 明年可能我在那里 / 他到那里 / 经常要调整 // 一般在一学校是三到五年 // 五年 / 那么有的长一点 / 十年也有 // 我在这个学校第六年了 / 我到 / 五年之前 / 六年之前我不在这里 / 我在另外的学校 / 那么校长 / 你说中国的校长很累 / 因为我要上课啊 / 我要管理 / 对吧? / 不像这个我们去年到德国 / 我们在德国 / 我带了 50 个学生到德国去看 / 校长就是校长 / 就搞管理 / 是吧? / 哎中国校长累 // 一个我觉得不喜欢我觉得太累 / 第二 / 压力太大 // 压力 / 压力大怎么办呢? / 就是我们现在竞争很激烈 / 你这个学校好不好关系到你明年招生能不能招 / 招多少 / 那他的压力很大 // 第三 / 也有一些烦恼啊处理有中国的教育 / 自主的权利不大 // 我这个校长 / 我课程啊什么我没有权去弄 / 我总要上面同意 / 怀疑的 // 那么有时候呢你要按照你自己的想法去做 / 那会有一些困难 // 哎。。。当然也有些开心 / 开心看到学校发展 / 学校在变化 / 很多老师成长了 / 很多学生优秀了 / 那你就很开心

*nosotros los DIRECTORES aquí somos todos nombrados por el GOBIERNO / no somos elegidos por votación // el gobierno cree *esta persona tiene capacidad* / dice tú aquí / él allí / ella aquí // el año que viene yo quizá esté allí / él allí / hay que ajustar constantemente // en general se está entre tres y cinco años en un mismo centro // cinco años / algunos un poco más / diez años también // yo estoy en el sexto años en esta escuela / llegué / hace cinco años / hace seis años no estaba aquí / estaba en otra escuela / así que el director / tú dices que los directores chinos están cansados / porque tengo que dar clase / tengo que gestionar / ¿correcto? / no era así cuando el año pasado llegamos a Alemania / nosotros en Alemania / llevé a 50 alumnos a visitar Alemania / el director sólo es director / sólo hace gestión / ¿no? / ¡ah! ser director en China es más cansado // algo que yo creo no me gusta es que creo que es demasiado cansado / segundo / demasiada presión // presión / ¿cómo gran presión? / simplemente nuestra competitividad ahora es intensa / lo bien o mal que lo hagas en esta escuela afecta a tu capacidad para matricular a los estudiantes al año siguiente / cuántas matriculaciones / así que la presión para él [para el director] es grande // tercero / también hay algunos problemas relacionados con la educación de China / el derecho de autonomía no es grande // yo esto soy director / yo no tengo la autoridad para hacer las cosas a mi manera sobre cualquier aspecto del currículo / siempre tengo que estar de acuerdo con los de arriba / no puedo ser incrédulo / así que a veces tienes que hacer de acuerdo con tu propia visión / y entonces luego tienes algunos problemas // ¡heey! por supuesto también hay algunas alegrías / alegría de ver el desarrollo de la escuela / la escuela está cambiando / muchos profesores han crecido / muchos estudiantes han deslumbrado / así que te sientes feliz*

{Entrevista con el director del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 23dp_Zh_S07122006E}

El sistema de asignación de directores a los centros públicos suponía una responsabilidad para dichos directores, como así se refleja en la entrevista con el director Wang (王校长). De hecho, y ante la propia pregunta acerca de las ventajas y desventajas de ser director de un centro educativo, éste hace una caracterización de su posición en la que se destacan más las cualidades negativas que las positivas. Sin embargo, esta caracterización no sólo requiere tomar en cuenta las peculiaridades del cargo de director, en general. También es necesario atender a cómo éstas inciden en un contexto particular como el del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Esta incidencia se refleja en tres aspectos concretos de este fragmento. En primer lugar, y partiendo de la consideración prestigiosa del mismo, el hecho de que los directores fuesen asignados temporalmente a todos los centros públicos por los gobiernos locales, y de que dicha asignación dependiese de la gestión realizada en el periodo anterior, es puesto en el fragmento en relación con una “excesiva presión” (压力太大).

En este sentido, la dirección de este centro implicaba una responsabilidad porque había que mantener su prestigio, de modo que el cumplimiento o no de esta responsabilidad tenía implicaciones para el tipo de centro público al que Wang sería asignado posteriormente. En segundo lugar, el hecho de que Wang remarque el “excesivo cansancio” (太累) como una cualidad vinculada a la obligación de los directores de compaginar tareas de gestión con la docencia necesita entenderse a partir de las dificultades de gestión y de docencia propias de un centro educativo que abarcaba las tres etapas educativas y que tenía una alta demanda de solicitudes de matriculación. En tercer y último lugar, la cualidad de no tener mucha autonomía (自主的权利不大) que también es señalada por Wang en relación con su trabajo se explicaba por el estrecho seguimiento que las autoridades locales hacían de los centros considerados socialmente como de especial referencia.

En el caso de los profesores del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*, el papel de centro de referencia a nivel municipal, provincial y nacional también se traducía en unas exigencias particulares. De hecho, resultaba especialmente recurrente en las conversaciones con los docentes de Educación Secundaria Obligatoria el estrés de preparar a los estudiantes para obtener los mejores resultados posibles en los exámenes nacionales que atravesaban la educación pre-universitaria, desde la Educación Primaria. La profesora de inglés observada en el 2º curso de dicha etapa educativa, por ejemplo daba clases particulares en su casa a muchos de los estudiantes de sus grupos, lo cual

era explicado por ella, no sólo como una forma de ganar un sueldo extra, sino también para asegurar la adecuada preparación de sus estudiantes¹³:

Fragmento 5. “Tengo que esforzarme y la presión es grande”

- Miguel:** 你很辛苦啊! 每天白天的话在学校里面上课 / 下班以后还有家教!
/ 你太忙!
¡trabajas mucho! todos los días das clase aquí en el centro / ¡y después de salir del centro aún das clases particulares! ¡estás DEMASIADO OCUPADA!
- Zhao:** 当老师很辛苦但是我还很喜欢我工作 / 我喜欢帮我的学生 / 中国的教育很竞争的因为学生太多 / 小学和中学很多但是大学不够 / 就是一些上大学 / 那么我应该帮助他们 // 我要很努力 还有压力很大
ser profesor es duro pero aún así me gusta mi trabajo / me gusta ayudar a mis estudiantes / la educación en China es COMPETITIVA porque hay demasiados estudiantes / hay muchas escuelas de Primaria y Secundaria pero no hay suficientes universidades / sólo algunos llegan a la Universidad / así que tengo que ayudarles // tengo que ESFORZARME y la PRESIÓN es grande

{ Conversación informal con la profesora de inglés y tutora del 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Notas de campo. Cuaderno de Educación Secundaria nº 4, página 39 }

En este fragmento, la profesora Zhao (赵老师), de 25 años de edad y cuya experiencia docente se basaba en los tres años que llevaba en este centro, describe su papel como profesora en el mismo. Ante los halagos que recibe acerca de su capacidad trabajadora para compaginar su labor en el centro con las clases particulares, responde representando dicha capacidad como inherente a su profesión de docente (当老师很辛苦)¹⁴, lo cual es después justificado a través de una caracterización del sistema educativo en la que destaca su masificación, su competitividad y su constitución en forma de embudo. Por ello, y dado que en este sistema sólo unos pocos estudiantes llegan a la Universidad, Zhao apela a su obligación para ayudar a sus estudiantes a preparar los exámenes nacionales, lo que en últimas es vinculado con “esfuerzo” (努力) y “presión” (压力).

En el caso de los estudiantes, éstos también recuperaban a menudo las implicaciones derivadas de la apelación a la excelencia académica por parte del centro. En el siguiente fragmento, Chunhua (春花) y Jianyu (建宇), alumnos de 2º curso de

¹³ En el Anexo III se muestra un ejemplo de interacción de las entrevistas con las profesoras de inglés de los centros.

¹⁴ Traducción: “Ser profesor es duro”.

Educación Secundaria Obligatoria, describen de la siguiente forma los puntos fuertes y los débiles de su centro:

Fragmento 6. “Las reglas son demasiado rígidas”

- Miguel:** 你们告诉我一个。。。 / 那个这个学校一个很好的地方- 最好的地方和不好的地方
decidme unaa / esto un aspecto positivo de este centro- el mejor aspecto y un aspecto negativo
- Chunhua:** 我觉得 - 这里啊 / 他管理比较严 / [而且特别严]
yo creo- aquí / su gestión es más estricta / [y es especialmente estricto]
- Miguel:** [比较严]
* [más estricto]*
- Chunhua:** 但是相比来说呢 / 也是挺规范的 // 跟其他学校比的话 / 因为我们七八九班他们以前小学是跟我们不一样的 / 但是呢 / 明显进来以后相处一段时间以后就觉得我们这里的学生要稍微比他们 / 规矩要稍微比他们好一点 // 因为是从小就开始训练的嘛 // 所以应该是学校抓的严比较好
pero comparativamente hablando / también es bastante normativo // en comparación con otros centros / porque aquí nosotros los estudiantes de las clases de séptimo, octavo y noveno ellos antes la escuela de Primaria eran diferentes de nosotros / pero / obviamente después de entrar – después de un tiempo juntos creo que nosotros los estudiantes de aquí tenemos que ser un poco más que ellos / tenemos que ser un poco mejor disciplinados que ellos // porque ya desde pequeños empezamos a estar bien entrenados // por lo tanto el énfasis en ser una escuela estricta es necesariamente mejor
- Miguel:** 啊。。。 / 这是那个。。。 / 最好的地方
eeh / esto es estoo / el mejor aspecto
- Chunhua:** 最好的地方就是学校管理比较好
el mejor aspecto es simplemente que la gestión de la escuela es mejor
- Miguel:** 啊。。。 / 你呢? / 你觉得最好的地方?
*ee / ¿y tú? / ¿cuál crees que es el mejor aspecto? *
- Jianyu:** 和她一样的
* lo mismo que ella*
- Miguel:** 嗯 // 那个。。。 / 最不好的地方?
*ya // estoo / ¿el peor aspecto? *
- Chunhua:** 我觉得没什么特别差的地方
yo creo que no hay un aspecto especialmente pobre
- Miguel:** 啊。。。 &
eeh
- Chunhua:** & 都蛮好的
todo es bastante bueno
- Miguel:** 啊 / 还有那个。。。 &
eh / y estoo
- Chunhua:** & 如果和中国学校相比
si se compara con las escuelas en China
- Miguel:** 就是什么?
*¿el qué? *

Chunhua: (()) / 而且。。。 / 嗯。。。 / 就是感觉有时候太 / 有时候是比较严 / 嗯。。。 / 严厉是好的 / 但是有时候 / 有时候就是太死板了 / 规矩太死板了 / 就不是什么好事情
 ademáás / eeh / sólo que creo que a veces es demasiado / a veces es un poco estricto / eeh / severo es bueno / pero a veces / a veces es demasiado rígido / las reglas son demasiado rígidas / simplemente no es algo bueno

{Entrevista con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 22dp_Zh_S24112006E}

Como se puede apreciar en las intervenciones de los estudiantes, particularmente de Chunhua, el carácter estricto y normativo del centro (管理比较严)¹⁵ es el aspecto más destacado. De hecho, éste es subrayado tanto en la descripción de los puntos fuertes como en la de los débiles de su centro educativo. Es decir, se reconoce la severidad del centro en comparación con otros de la zona, e incluso a nivel nacional, si bien ésta es caracterizada al mismo tiempo como algo bueno (最好的地方就是学校管理比较好)¹⁶ y como algo negativo (规矩太死板了)¹⁷.

Por lo tanto, y aunque también presentes en el centro de Educación Primaria *Hangzhou fushu xiaoxue*, las exigencias académica y normativa eran el rasgo especialmente remarcado en la comunidad escolar del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao* como consecuencia de su caracterización como un centro “avanzado” y de referencia nacional. En este sentido, mi presencia como observador en este último tuvo un impacto distinto y significativo en comparación con el primero, como se refleja en el siguiente fragmento extraído del cuaderno de campo:

Fragmento 7. “Dos favores”

La profesora me ha pedido dos favores que hacen la investigación más interesante y la convierten en un proceso de ida y vuelta. Por un lado, me ha dicho que los estudiantes quieren saber cuáles son mis impresiones de lo que estoy viendo en el aula y quieren que les diga cómo aprender inglés (¿?). Yo le he dicho que no tengo la respuesta y entonces ella me ha dicho que les hable de cómo se enseña inglés en el aula (...) Después, también me ha pedido si puedo darles una clase de inglés, ya que así ella podría aprender de mí y mejorar la preparación de sus estudiantes. Intentando no mostrar el pánico que me ha entrado, le he dicho que sí, que no hay problema y, entonces, ella ha sacado el libro de texto y me ha dicho que dé la próxima unidad, que no lo van a empezar hasta el día 12 ó 13 de noviembre porque van a dedicarse a repasar hasta entonces los temas dados para el examen parcial del primer semestre (...) Estos favores me hacen pensar en los diferentes aspectos que ha resaltado cada centro con respecto a mi *feed-back*: en el de Educación Primaria, la directora quiere aprovechar mi

¹⁵ Traducción: “La gestión es más estricta”.

¹⁶ Traducción: “El mejor aspecto es simplemente que la disciplina de la escuela es mejor”.

¹⁷ Traducción: “Las reglas son demasiado rígidas”.

presencia para que hable a todo el centro de lo que ella denomina como “lengua y cultura españolas”; en el de Educación Secundaria, en cambio, ha sido la profesora observada quien me ha pedido que les devuelva mis impresiones a su grupo en concreto y que les dé algunas clases de inglés para beneficio del grupo en la asignatura de inglés.

{Notas de campo. Cuaderno de Educación Secundaria nº 2, páginas 54-57}

La forma en que se aprovechó mi presencia respondía entonces a las propias circunstancias que han sido expuestas para el centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Así, y de acuerdo con aquel contexto de exigencia, los favores que se me demandaron no tuvieron tanto que ver con el intercambio de lenguas y culturas, como en el centro anterior, sino con la preparación de los estudiantes y de la profesora observados en la asignatura curricular de lengua inglesa.

A pesar de ello, el internacionalismo y la excelencia académica no agotaban todas las imágenes que emergían de los centros experimentales estudiados. Así, el tercer centro en el que se desarrolló la observación-participación, ubicado en otra ciudad de la provincia de Zhejiang, ofrecía un espacio de contraste con los dos centros que han sido presentados hasta el momento. De hecho, este otro centro no era adjunto a ninguna universidad famosa ni tampoco tenía un pasado glorioso; era simplemente un instituto aparentemente corriente que se ubicaba en un contexto socio-económico más bajo que el de los otros dos. Las nuevas particularidades que dicho centro ofrecía serán exploradas a continuación.

3.2.3 *El centro educativo “longgang zhongxuexiao” (龙港中学校) y el potencial deportivo*

Figuras 3.12 y 3.13. Entrada del centro educativo *Longgang zhongxuexiao* e imagen de la ciudad de Longgang



El centro educativo *Longgang zhongxuexiao*, cuya puerta principal se muestra en la figura 3.12, se localizaba en el corazón de la localidad de Longgang (龙港) (véase la figura 3.13), situada en la zona montañosa de la ciudad de Wenzhou a más de nueve

horas de carretera de Hangzhou hacia el sur de la provincia (véase la figura 3.2). Este centro ofrecía importantes contrastes en relación con los otros dos descritos en los apartados anteriores entre los que destacaban especialmente dos. En primer lugar, el centro carecía de los mismos recursos económicos que el instituto *Hangzhou shiyan xuexiao* y que el colegio *Hangzhou fushu xiaoxue*¹⁸. Esta escasez de recursos se manifestaba en la vida cotidiana del centro educativo, en contraste con la de los centros descritos en apartados anteriores.

En concreto, estas diferencias se hacían muy evidentes en las instalaciones (véanse las figuras 3.14 y 3.15), de modo que sus pistas deportivas eran de tierra en lugar de material sintético y en sus edificios de azulejo blanco no colgaba ninguna pantalla digital. Además, sus estudiantes sumaban un total de 1.800 y pertenecían únicamente a la etapa educativa de Educación Secundaria Obligatoria, de modo que en cada aula se agrupaban un promedio de 60 alumnos (los cuales pagaban unas tasas académicas sensiblemente más bajas que en los otros dos casos)¹⁹. Asimismo, los profesores no disponían de ordenadores de mesa o portátiles para cada uno, sino tenían que compartir el único de mesa que había en cada despacho.

Figuras 3.14 y 3.15. Instalaciones en el centro educativo *Longgang zhongxuexiao*



En segundo lugar, otro de los grandes contrastes con los dos centros anteriormente presentados era el hincapié que desde los diferentes miembros de la comunidad escolar se hacía en el perfil heterogéneo de los estudiantes. Una de las facetas de dicha heterogeneidad se refería a la diversidad lingüística propia de esta

¹⁸ De acuerdo con las fuentes oficiales locales, el potencial socio-económico de Longgang, que suma una población de poco más de 200.000 habitantes dedicada principalmente a la actividad industrial, es más bajo que el de Hangzhou, con más de 6 millones de habitantes y una actividad económica principalmente centrada en el turismo y el comercio. De hecho, el producto interior bruto de Longgang para el año 2006 fue de 7,03 billones de yuanes RMB, mientras el de Hangzhou fue de 238,2 billones. Fuentes: gobierno de la provincia de Zhejiang (www.zei.gov.cn), gobierno de la ciudad de Hangzhou (www.hangzhou.gov.cn) y agencia gubernamental “Cangnan” (www.cncn.gov.cn).

¹⁹ En lugar de los 500 yuanes por semestre del centro *Hangzhou fushu xiaoxue*, o de los 600 del *Hangzhou shiyan xuexiao*, en el centro *Longgang zhongxuexiao* los alumnos pagaban 300 yuanes.

región de China, si bien ésta no era tan explícitamente patente en la realidad cotidiana del centro. Es decir, dicha diversidad emergía más fácilmente como un tema discursivo en conversación con profesores y estudiantes que como una práctica conversacional usual en el interior del recinto. De hecho, esto era explicado como el resultado de un contexto caracterizado por la alta concentración de distintas variedades lingüísticas inteligibles entre sí, por un lado, y por una situación de diglosia en la que el chino estándar (única lengua oficial de la institución) relega al resto de variedades al ámbito familiar (véase el capítulo 2, para una revisión de estas políticas en su contexto nacional). Así lo manifestaba uno de los estudiantes en diálogo por email:

Fragmento 8. “Todo el mundo habla sólo la lengua común”

Miguel: (...) 我给你发邮件因为我需要你的帮助。你可以不可以跟我说明在你的学校你们每天说什么语言？我听说在温州你们说温州话，是吗？你们在龙港说不说温州话？我问你因为我在你的学校的时候听不到学生说温州话。我对不对？我知道在中国普通话是正式的，但是好像你们学生在下课的时候或在休息时间也不用方言，是不是？你们另外普通话，在你的学校用其他方言吗？(...)

Te mando un email porque necesito tu ayuda. ¿Puedes decirme qué hablas locales habláis cada día en vuestra escuela? He oído decir que en Wenzhou habláis la lengua de Wenzhou, ¿es así? ¿En Longgang habláis la lengua de Wenzhou? Te pregunto porque cuando yo estaba en tu escuela no escuché a los estudiantes hablar la lengua de Wenzhou. ¿Es correcto? Sé que en China la lengua común (*putonghua*) es la lengua oficial, pero parecía que después de las clases o en los tiempos de descanso tampoco usabais el habla local, ¿es así? Además de la lengua común, ¿en tu escuela se usan otras hablas locales?

Lianfang: (...) 在中国，每个地方都有自己的方言，温州话就是温州的方言之一，但是在学校里，同学们每天基本上都说普通话，有时候也会说英语，他们不会用方言交谈。通常人们不在正式场合说方言，因为那样会被看作是对别人的不尊重，当然了，如果是在自己家里，周围都是亲人时，为了表示亲切，就会用方言交谈。你在我的学校听不到温州话是对的，因为我所在的地区除了温州话以外还有很多种方言，有一些同学不是来自温州的，所以不会说温州话，而会说温州话的同学也不是很多，所以你听不到温州话。普通话是中国政府规定的官方语言，因此人们都使用它，而温州话和别的方言不是政府规定的官方语言，所以大家只说普通话。

En China, cada lugar tiene su propia habla local, la lengua de Wenzhou sólo es una de las hablas locales de Wenzhou, pero dentro de la escuela los estudiantes hablan básicamente la lengua común (*putonghua*), a veces también hablan inglés, no conversan en habla local. Generalmente la gente no habla el habla local en ocasiones formales, porque eso será visto como una falta de respeto a las otras personas, por supuesto, si es dentro de la casa propia, cuando alrededor todos son familiares, para expresar cordialidad, simplemente se conversa en habla local. Es correcto que cuando estás en la escuela no escuchas la lengua de Wenzhou, porque el distrito en el que yo estoy hay muchos tipos de

habla local además de la lengua de Wenzhou, hay algunos compañeros que no son propios de Wenzhou, así que no hablan la lengua de Wenzhou, y los compañeros que hablan la lengua de Wenzhou no son tampoco muchos, así que no escuchas la lengua de Wenzhou. La lengua común es el habla oficial de las regulaciones del gobierno chino, por lo tanto toda la gente la usa, y la lengua de Wenzhou y otras hablas locales no son hablas oficiales de las regulaciones del gobierno, así que todo el mundo habla sólo la lengua común.

{Mensajes de e-mail con alumno de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, centro educativo *Longgang zhongxuexiao*. Fecha de recepción: 29 de octubre de 2009}

Sin embargo, la diferencia que emergía con más fuerza en las conversaciones cotidianas era la que se refería los niveles académicos. En este sentido, aquí no existía una especial incidencia en el discurso de la responsabilidad y el estrés que suponían tratar de asegurar la mejor formación de todo el alumnado en su conjunto, sino en la disparidad interior y en los dilemas que dicha heterogeneidad académica planteaba. Así lo explicaba una de las profesoras de inglés, tras la observación de una de sus clases, a propósito de la enseñanza de su asignatura:

Fragmento 9. “La diferencia de nivel entre los estudiantes es muy grande”

- Chen:** 你在这儿听英语课的话感受怎么样? / 比西班牙没有什么好 / 是吗?
*¿qué impresión has tenido como oyente de las clases de inglés aquí? / no es tan bueno como en España / ¿no? *
- Miguel:** 哈哈 / 不是不是 / 那个 / 不是比西班牙没好 / 比西班牙就是不一样的!
*¡jaja! / no no / esto / no es peor que en España / ¡simplemente es diferente en comparación con España! *
- Chen:** 不过那里的英语水平比较好 / 学生比较 active / 这里是 teacher-centred / 那比较 passive / 是不是啊?
*pero allí el nivel de inglés es mejor / los estudiantes son más activos / aquí es más teacher-centred / así que es más passive / ¿no? *
- Miguel:** 我不是觉得这里的学生更 passive / 这里学生跟老师合作不一样的
yo no creo que aquí los estudiantes sean más passive / aquí las formas de colaboración entre profesores y estudiantes son distintas
- Chen:** 对 / 因为在这儿班里面学生更多
sí / porque aquí hay más estudiantes en las aulas
- Miguel:** 是的 / 在西班牙有一个法律 / 那个 / 它说每个班不能有二十五个学生以上
sí / en España hay una ley / ésta / dice que no puede haber más de veinticinco estudiantes en cada aula
- Chen:** 真的吗? / 在这儿太多 / 每个班六十个学生 // 上大学很难 / 就是一些会上大学所以竞争很大 / 那么学生水平差别很大 // 这个是对我们老师说一个很重要的问题
*¿de verdad? / ¡aquí son demasiados! / cada aula tiene sesenta estudiantes // el acceso a la Universidad es difícil / sólo unos pocos llegará a la universidad por lo tanto la competitividad es grande / así

que la diferencia de nivel entre los estudiantes es grande // de acuerdo con nosotros los profesores éste es el principal problema *

{Entrevista con profesora de inglés, centro educativo *Longgang zhongxuexiao*. Notas de campo. Cuaderno de Educación Secundaria nº3, página 75}

Sobre la base de un continuo contraste entre el panorama educativo de España y el de China, la profesora Chen (陈老师) destaca la masificación y la competitividad como una de las realidades que condicionan la práctica de enseñanza en su centro, tal y como ocurría con la profesora Zhao en el centro anterior. De hecho, y al igual que ésta, Chen también señala que estas cualidades hacen que muy pocos de los alumnos lleguen a la Universidad. Sin embargo, lo significativo en este caso es cómo esa caracterización es entendida en relación con las grandes diferencias de nivel entre los estudiantes de su centro, algo que es considerado como un problema para el profesorado.

Dicho problema tenía mucho que ver con el hecho de que este centro educativo sólo ofertase la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Al contrario que en el instituto *Hangzhou shiyan xuexiao*, donde sus estudiantes podían cursar todas las etapas educativas pre-universitarias al abrigo del mismo centro, o que en el colegio *Hangzhou fushu xiaoxue*, donde sus alumnos no tenían que afrontar ningún examen nacional al final de la Educación Primaria, en éste los estudiantes que querían seguir cursando la educación post-obligatoria estaban sometidos a una presión extra. A éstos no les bastaba con aprobar los exámenes nacionales de final de etapa, sino que la calificación obtenida en los mismos sería la que determinaría, según sus profesores, el tipo de centro de Educación Secundaria Superior al que podrían optar y, por lo tanto, sus posibilidades posteriores de acceder a estudios universitarios. Por ello, la diferencia de nivel entre quienes querían seguir estudiando tras la educación obligatoria y los que no eran más evidentes en este centro, ya que los primeros debían de competir entre ellos.

Dicha diferencia generaba entonces algunos dilemas a la comunidad docente, como por ejemplo la necesidad de dar respuesta, al mismo tiempo, a tal heterogeneidad y a las exigencias institucionales de un buen ratio de éxito académico entre quienes querían seguir estudiando. De hecho, de este dilema parecía derivarse la particularidad más característica de este centro. En este caso, el rasgo característico con el que se identificaba su comunidad educativa no era el del internacionalismo ni el de ser miembro de un centro con una historia gloriosa. Aquí, en cambio, lo que se destacaba por todos era la pertenencia a un centro educativo que combinaba el potencial

académico y el deportivo. De hecho, esta caracterización, que parecía dar cabida a diferentes perfiles de estudiantes en un mismo proyecto, era la que se destacaba en la sección de “perfil del centro” (学校概况) de su página Web:

Fragmento 10. “Colectivo avanzado en la regulación de la educación física”

办学质量一直名列全县前茅，尤其是 2004 年中考 4 门主科总成绩全第一，4 人考取温州中学，38 人考取苍南中学，近 100 人考取省重点高中。2005 年中考 4 人考取温州中学，再居全县第一。近年在获得“市教学研究先进单位”、“市先进教工之家”、“市城市绿化先进单位”、“市贯彻体育条例先进集体”、“市安全文明示范学校”等称号，并被列为浙江师大教育实习学校，被中国教育报社编入《中国名校 600 家》。

La calidad de la escuela está clasificada entre las mejores del distrito, especialmente está entre las primeras en los resultados totales de las cuatro asignaturas principales del examen de acceso de la Educación Secundaria de 2004, con cuatro personas que pasan a la escuela secundaria de Wenzhou, 38 personas que pasan el examen de acceso de la escuela secundaria de Cangnan y cerca de 100 personas que pasan el examen de acceso al instituto piloto provincial. En el examen de acceso de Educación Secundaria de 2005 está otra vez entre las primeras del distrito. En los últimos años ha obtenido la designación de “unidad avanzada de trabajo en investigación y enseñanza de la ciudad”, “hogar de personal y administrativo avanzado de la ciudad”, “unidad avanzada de reverdecimiento urbano de la ciudad”, “colectivo avanzado en la regulación de la educación física implementada de la ciudad”, “escuela modelo en la cultura de la seguridad de la ciudad”, entre otros títulos, además de haber sido clasificada como escuela de prácticas de la Universidad de Zhejiang e incluida entre las 600 escuelas de élite en China por la Revista Educativa de China.

{Página Web del centro educativo *Longgang zhongxuexiao*}

Como se aprecia en el fragmento, el centro educativo muestra una imagen de excelencia de sí mismo que se basa en el reconocimiento oficial de estar entre los mejores centros educativos de la diputación provincial de Wenzhou y entre los 600 a nivel nacional. Sin embargo, la promoción de sus estudiantes a los mejores centros educativos de la región y de la provincia de Zhejiang no es el único logro que se presentan en relación con tal reconocimiento. También se enumeran una serie de títulos municipales relativos a éxitos colectivos, entre los cuales se incluye el referido a los ejercicios de la modalidad colectiva. Tanto es así, que el centro educativo era famoso por preparar a conciencia estas pruebas y por participar en competiciones a nivel provincial, de manera que esta faceta tenía incidencia en la vida cotidiana del centro.

En este sentido, y dada la importancia que dichas pruebas tenían para esta comunidad educativa, todas las semanas había un espacio específico dedicado a su preparación. Además, cada semestre había competiciones internas del centro (广播体操

比赛综合)²⁰ en las que, según reconocía el director, todos los alumnos estaban obligados a participar. Estas competiciones se celebraban en la pista de atletismo y era el único momento en el que todos los estudiantes vestían uniforme. En ellas, cada clase tenía que ejecutar, por separado y por turno, un mismo número colectivo, el cual consistía en una coreografía que se acompañaba de la música que el Ministerio de Educación chino establecía como obligatoria para todos los ejercicios físicos de carácter colectivo que tuvieran lugar en el interior de los recintos educativos pertenecientes al territorio de la RPCh.

Figura 3.16. Competición de ejercicios colectivos en el centro *Longgang zhongxuexiao*



En dicha coreografía un estudiante hacía de director y se situaba frente al resto del grupo marcando los pasos que todos debían ejecutar al unísono (véase la figura 3.16). Además, la participación de cada clase era evaluada por un jurado compuesto por una parte de los docentes y por el director del centro que se encargaba de calificar el grado de orden y de coordinación de todo el grupo en cada una de las fases del número (entrada al recinto de exhibición, escenificación de la coreografía y salida del recinto), así como la ejecución del estudiante director. El siguiente fragmento ilustra el significado de estas actividades para los estudiantes del propio centro, a propósito de la comunicación por e-mail con uno de ellos:

Fragmento 11. “Aumentan el nivel de unidad y el espíritu de colaboración”

- Miguel:** 你喜欢广播体操比赛综合？为什么？对你来说，在你的学校广播体操比赛综合有什么目的？
 *¿te gustan las competiciones de ejercicios gimnásticos integrados? ¿Por qué? Desde tu punto de vista, ¿qué objetivos tienen estas competiciones en tu escuela? *
- Guofang:** 我以前参加过广播体操比赛综合，认为很有意思，它可以增加班级的团结协作精神。它的目的是让大家更加都有团结协作的精神。
 *yo he participado anteriormente en las competiciones de ejercicios gimnásticos integrados, me parecen muy interesantes, éstas aumentan el

²⁰ Traducción: “Competición de ejercicios gimnásticos integrados”.

nivel de unidad y el espíritu de colaboración. Su objetivo es permitir a todo el mundo aumentar el espíritu de cooperación y unidad *

{Mensajes de e-mail con alumno de 2º de Educación Secundaria Obligatoria, centro educativo *Longgang zhongxuexiao*. Fecha de recepción: 30 de agosto de 2007}

La respuesta del estudiante relaciona estas pruebas físicas con los valores de unidad y cooperación e ilustra perfectamente cómo este tipo de actividades ayudaba a superar el dilema que suponía para el profesorado la heterogeneidad de su alumnado. Por lo tanto, la conjugación de las excelencias académica y deportiva se configuraba como un perfil característico en el que podían tener cabida tanto los estudiantes que tenían que luchar por una plaza en otros centros con educación post-obligatoria como los que no querían seguir estudiando. De hecho, el tipo de participación que se me demandó como investigador visitante también redundó en esta misma dirección, de modo que las tareas solicitadas por el director fueron tanto de aportación académica en las clases de inglés como en la preparación de los ejercicios colectivos.

Así, y al tiempo que había que participar en un intercambio constante de ideas e impresiones con todos los profesores observados para que éstos pudiesen mejorar su práctica y tener contacto con otras formas de trabajar la enseñanza de inglés, se me pidió también colaboración en la organización y evaluación de la competición de ejercicios colectivos que se celebraba en el trimestre en el que tuvo lugar la observación allí. En definitiva, la observación-participación realizada en este centro educativo ponía de manifiesto la construcción de una imagen particular que se diferenciaba de la los dos anteriores, de acuerdo con sus circunstancias concretas.

Es decir, se representaba de una forma distinta lo que significaba formar parte de su comunidad educativa: mientras en el centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue* se destacaba una imagen de centro internacional en el que sus miembros estaban en contacto con el inglés y con otras lenguas y culturas europeas, el centro *Hangzhou shiyan xuexiao* ponía el énfasis en la imagen de la excelencia y el centro educativo *Longgang zhongxuexiao*, en su potencial deportivo para construir unidad a través de los ejercicios colectivos a pesar de la heterogeneidad de su alumnado. Aun así, tanto la orientación internacionalista como la exigencia académica o los ejercicios físicos colectivos eran comunes a todos ellos, esto es, el conjunto de estas diferentes caras constituía parte de lo que se entendía como educación moderna en los tres centros.

A pesar de las diferencias y particularidades que han sido señaladas en este apartado, los tres centros de la investigación se ajustaban a una serie de principios

educativos comunes. En este sentido, tanto los profesores como los directores de éstos coincidían al destacar dichos principios como criterios o estándares institucionales de referencia que habían de cumplir necesariamente. Éstos serán señalados a continuación.

3.3 Un estándar para una misma educación experimental

Además de las diferentes formas de auto-representación a través de las cuales cada uno de los tres centros educativos debía ajustarse a las circunstancias de su contexto, la denominación oficial de “centro experimental” tenía unas repercusiones institucionales que se mostraban en todos ellos por igual. Así, el mantenimiento de dicha designación requería del cumplimiento de una serie de criterios educativos específicos que eran señalados por todos los participantes de la investigación, como son los referidos a la responsabilidad, al papel modélico y las cualidades educativas mínimas. En primer lugar, el criterio de la responsabilidad quedaba claramente reflejado en los Proyectos Educativos de cada uno de los centros:

Fragmento 12. “La misión con la que cargamos”

我们原有办学基础不尽如人意，师资队伍整体水平还有得进一步提高，我们的办学设施离现代化标志性实验学校的要求还相差甚远，未来三年更是教育不断创新的发展时期。所有这一些，我们深感任务艰巨。物竞天择，适者生存，教育作为一种市场，无可厚非地进入到这一无私的空间之中。我们在制订这个三年计划的时候，在看到成绩的同时，更应该清醒地认识到我们面临的形势，我们肩负的使命，我们承担的责任。

La base de nuestra escuela original es insatisfactoria, el nivel general del cuerpo docente aún tiene que aumentar más, las instalaciones de nuestra escuela aún están lejos de los requisitos de las escuelas experimentales que son la referencia de la modernización, los próximos tres años son un periodo de desarrollo de continua innovación mayor. Con todo esto, nuestra tarea es profundamente difícil. La selección natural, la supervivencia de los más fuertes y el ajuste de la educación al mercado han entrado comprensiblemente en este espacio desinteresado. Estamos en periodo de formular este plan trienal, en tiempo de ver los resultados, de tener que reconocer más claramente la situación con la que estamos confrontados, la misión con la que cargamos, el deber que asumimos.

{Proyecto Educativo del centro *Longgang zhongxuexiao*, página 2}

Este fragmento, que corresponde a una primera sección del documento titulada “la situación que se afronta” (面临的形势), muestra un ejemplo representativo de lo que se podía encontrar en la documentación de los tres centros. Así, el texto enfatiza el esfuerzo de superación que caracteriza a un centro experimental para llevar a cabo la modernización. Por ello, es sobre esta necesidad de modernización que se apela a la

responsabilidad de todos los miembros de la comunidad docente, quienes de este modo cargan con la misión de la modernización a través de la innovación educativa y el ajuste a una realidad social cambiante que exige la acción. Esta responsabilidad se plasma en la aplicación continua de planes trienales, en los cuales han de proponerse los objetivos concretos de mejora e innovación para el periodo (véase el capítulo 7, para un análisis más detallado acerca del contenido, de las causas y de las consecuencias de la construcción discursiva de esa realidad social que aquí se adelanta).

En segundo lugar, el papel modélico de los centros experimentales se concretaba en la necesidad de adoptar una posición de referencia para aquellos centros educativos que, ubicados en el mismo municipio, eran considerados como “ordinarios”. El director Wang, del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*, lo explicaba de la siguiente manera:

Fragmento 13. “Este centro puede funcionar como un modelo de comportamiento”

- Miguel:** 对你来说 / 这个-这个学校 / 怎么样? / 那个比别的中学校
*desde tu punto de vista / esta- esta escuela / ¿qué tal? / esto en
comparación con otros centros de Educación Secundaria*
- Wang:** 这个学校
este centro
- Miguel:** 比如说有什么那个好处 / 什么那个- 什么好处 / 什么- 什么那
个。。。 / 坏处?
*por ejemplo qué esto ventajas tiene / qué esto- qué VENTAJAS / qué-
qué estoo / DESVENTAJAS*
- Wang:** 比一下我们这个学校比其他学校? / 比一下我们有哪些优点 / 还有
那些不 是吧! 噢 [risa]
*¿nuestra escuela en comparación con otras escuela? / EN
COMPARACIÓN algunas de nuestras ventajas / y algunas que no lo
son ¡oh!*
- Miguel:** [risa]
- Wang:** 这个学校呢。。。 / 是叫。。。 / 它的名字叫 (()) 实验学校 / 啊 /
(()) // 但是他呢又是杭州市的实验学校 / 什么叫杭州市的实验学校
呢? / 就是说这个学校的办学水平可以起到一种示范作用 // 有很多
项目可以通过我们的改革 / 我们的示范 / 去引领其他学校也像我们
这样去做 // 所以这个学校在杭州那是一流的
*este centro eeh / se llama / su nombre es Centro Experimental (()) /
¡eh! // pero es también el centro experimental de la ciudad de Hangzhou
/ ¿qué es llamarse centro experimental de la ciudad de Hangzhou? /
simplemente es decir que el nivel educativo de este centro puede
funcionar como un modelo de comportamiento // hay muchos proyectos
de reforma que nosotros podemos llevar a cabo / nuestra demostración /
lleva a otras escuelas a hacer como nosotros // así que este centro es de
primera clase en Hangzhou*

{Entrevista con el director del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 23dp_Zh_S07122006E}

En este fragmento, el director destaca la condición “experimental” de su centro ante la pregunta acerca de las peculiaridades del mismo. Por ello, a parte de algunas indicaciones particularmente referidas a su centro, y en la línea descrita en el apartado 3.2, la intervención de éste permite también extraer consideraciones generales con respecto de los centros experimentales. Así, por ejemplo, Wang define la función de éstos señalándolos como un modelo para los demás en la aplicación de las reformas educativas, de manera que éstas son ejecutadas primero en los centros experimentales antes de ser extendidas al resto.

En tercer lugar, las cualidades mínimas que eran destacadas como imprescindibles para un centro experimental afectaban a aspectos variados de carácter material, educativo y administrativo. En la misma entrevista con Wang, justo a continuación del anterior fragmento, éste también explicitaba cuáles eran esas cualidades cuando se refería a aquellas características que hacían de su centro un centro educativo “de primer nivel”:

Fragmento 14. “¿Por qué es de primer nivel?”

Wang: 为什么是一流呢?

¿por qué es de primer nivel?

Miguel: 为什么? [risa]

¿por qué?

Wang: 一 / 他的教师队伍 / 教师的素质比较高 // 那么我们学校的老师 / 在杭州市 / 基本上都是很有威望的 // 那这是最主要的 // 第二 / 学校也比较漂亮 / 它设施也比较好 // 我们学校的这个教学的设备 / 在中国乃至在全世界都还是算好的 / 像我们有很多的活动的场地 / 体育馆就有两个 / 我们有篮球馆 / 有游泳馆 / 有羽毛球馆 / 我们什么都有 / 让学生- 孩子在这里学习他有一个很好的发展的空间 // 第三 / 我们学校的这个管理非常的规范 // 学生 / 你去看 / 他的这个形象 / 他的表情 / 他的气质都看上去都是非常活泼的 // 当然这是第三 / 第四 / 那么我们通过这个几年的这样一种奋斗 / 那么已经形成了我们中国人非常重要的一个指标 / 就是教学的质量 / 就是学生考高一级学校的那种比例 / 比较高 // 第四呢 / 我们跟其他学校比呢 / 他这个学校很有特色 // 譬如说 / 我们的这个。。。 / 信息技术的教育 / 我们的机器人的教育

*uno / su equipo docente / la calidad del profesorado es más alta // de modo que nuestros profesores / en Hangzhou / básicamente son todos prestigiosos // así que esto es lo más importante // segundo / la escuela también es más bonita / sus instalaciones también son mejores // estas instalaciones de enseñanza de nuestra escuela / son consideradas buenas en China e incluso a nivel mundial / como todas las superficies deportivas que tenemos / sólo en superficies deportivas hay dos / tenemos pista de baloncesto / tenemos piscina / tenemos pista de bádminton / tenemos de todo / tiene un buen ambiente de desarrollo

para permitir que los estudiantes- que los chicos aprendan aquí // tercero esta GESTIÓN de nuestra escuela está muy REGULADA // los estudiantes / ves a verlo / su imagen / su expresión facial / su temperamento todo se muestra todo es muy vívido // por supuesto esto es lo tercero / cuarto / así que hemos atravesado este tipo de lucha estos años / así que ha tomado forma de un indicador muy importante para nosotros los chinos / simplemente la calidad de enseñanza / simplemente los estudiantes se examinan en una proporción alta de escuelas de primer nivel / más alta / entonces la cuarta / nuestra escuela en comparación con otras / esta escuela es distintiva // por ejemplo / nuestra escuela / educación en tecnologías de la información / nuestra educación tecnológica*

{Entrevista con el director del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 23dp_Zh_S07122006E}

Como se extrae del discurso del director, la calificación de un “centro de primer nivel” sólo se consigue cuando se lucha por alcanzar unas cualidades concretas, entre las que destacan las de disponer de una adecuada gestión general, tener un profesorado de calidad, disponer de unas buenas instalaciones deportivas, tener alumnos que sacan buenas notas y que son admitidos por centros de alto nivel y disfrutar de un buen equipamiento tecnológico. Estas cualidades no sólo emergían en las conversaciones con el director de *Hangzhou shiyan xuexiao* al respecto de su propio centro, sino que también aparecían subrayadas por los participantes de los otros dos centros educativos, a pesar de sus diferentes circunstancias y perfiles socioeconómicos. De hecho, todos ellos coincidían en las descripciones de lo que se entendía por tales cualidades.

Al respecto de la adecuada gestión, ésta se vinculaba con la máxima de la innovación educativa y la implementación de planes trienales, de manera que esto obligaba a los centros a una constante actividad en la que debía participar todo el personal docente. De esta forma, en todos ellos tenían que organizarse reuniones semanales en las que se planificaban las actividades paralelas a la docencia. Entre estas actividades destacaban la preparación de presentaciones por parte del director/a sobre el estado de la cuestión del centro con respecto al cumplimiento de los objetivos de los planes trienales, la organización de charlas de formación por parte del equipo directivo dirigidas a todo el profesorado del centro, la programación de actividades extraescolares, la designación de los profesores de cada asignatura y curso que participarían en las competiciones de profesores del distrito durante cada semana²¹, y el anuncio de los

²¹ Estas competiciones se celebraban por materias y distritos. En ellas, los profesores de una asignatura y de un mismo distrito se reunían en un mismo centro escolar, organizados en distintas jornadas, e impartían clases de inglés ante grupos reales de estudiantes mientras eran evaluados y grabados por otros profesores designados por las autoridades locales. Los vencedores de cada distrito competían después a

profesores que visitarían otros centros para ver su funcionamiento o que acogerían las visitas del personal procedente de otros centros.

Al respecto del profesorado de calidad, éste se entendía como aquel formado en universidades de prestigio y con buenas calificaciones. Así, la contratación del profesorado en los tres casos se hacía a través de un proceso selectivo llevado a cabo por los directores y algunos profesores de cada centro en el que sólo los candidatos con ese perfil eran admitidos. En las conversaciones con las profesoras observadas eran frecuentes las referencias a cómo eran sus centros educativos quienes seleccionaban a los mejores estudiantes procedentes de las escuelas de magisterio (“去到学校里面去选今年毕业的学生”)²². De hecho, ellas mismas habían sido seleccionadas así (“我是被选中的”)²³. Si no era de esta forma, los candidatos que querían ejercer en estos centros tenían que someterse a un “docencia de prueba” (试教) durante el cual eran observados en sus clases por el director, quien al final determinaba la entrada o no de ese candidato al cuerpo docente del centro.

En relación con las “buenas instalaciones deportivas”, éstas incluían a las propias de los tres centros. Así, y a pesar de las evidentes diferencias entre ellos en el estado de conservación y en la calidad de sus materiales, esta cualidad se refería sobre todo a la disposición de grandes superficies deportivas en las que una pista de atletismo estándar fuese el elemento central. Además, y en lo que se refiere a las buenas calificaciones de sus estudiantes y su admisión en centros educativos de referencia, éstas se entendían en relación con los exámenes nacionales de final de etapa. Por ello, los datos del ratio de estudiantes que superaban estos exámenes y eran admitidos por centros de Educación Superior de referencia en la provincia eran ejes centrales en la propaganda de los tres espacios observados. De hecho, estos datos eran mostrados normalmente en las páginas Web correspondientes a cada centro (véase, por ejemplo, el fragmento 9).

Por último, el buen equipamiento tecnológico concernía a una enseñanza apoyada en el uso de herramientas tecnológicas dentro de las aulas, algo que compartían los tres centros, a pesar de las diferencias ostentosas entre éstos en lo que respecta a las instalaciones generales (véase el capítulo 5, como muestra de los apoyos tecnológicos

nivel municipal, y así sucesivamente a través de los diferentes niveles territoriales hasta llegar al nivel nacional. Los buenos resultados en estas competiciones, por lo tanto, tenían repercusiones para el prestigio de los profesores y de los centros a los que éstos representaban.

²² Traducción: “Van hasta a los centros a seleccionar a los estudiantes recién graduados”.

²³ Traducción: “Yo soy seleccionada”.

en las aulas de inglés). Así, y aunque los despachos de profesores no tuvieran asignados ordenadores de mesa o portátiles, como en el caso del centro *Longgang zhongxuexiao*, los tres disponían de un ordenador en las aulas (que en el caso del centro *Hangzhou fushu xiaoxue* era fijo y único para cada aula mientras en los otros dos, móvil y compartido entre varias clases).

Así pues, todos estos criterios institucionales eran los más destacados por los participantes de la investigación, a propósito de los estándares educativos de un centro experimental. El último apartado de este capítulo tratará de reflexionar acerca de las implicaciones que subyacen al conjunto general conformado por éstos así como por las características propias de cada centro que fueron descritas en el apartado anterior. Tanto éstas como aquéllos proporcionarán un contexto inicial para la interpretación del significado y de las implicaciones que la reforma para la modernización educativa tenía en aquellos centros experimentales llamados oficialmente a liderarla.

3.4 Modernización y competitividad educativa

El conjunto de los espacios y de las voces que han sido presentados en los apartados anteriores descubre algunos de los efectos prácticos y cotidianos que la directriz nacional de la modernización tiene para la organización de los centros públicos experimentales del sistema educativo chino. A través de la exploración etnográfica de los tres centros de esta investigación, dichas voces y espacios muestran un panorama institucional atravesado por la competitividad como consecuencia de la combinación de los principios de liberalización administrativo-económica parcial y centralización educativa. De hecho, la categoría institucional de “buen centro experimental” que emana de todas las características propias y comunes descritas en este capítulo parece estar muy condicionada por esta combinación de principios.

Por un lado, la construcción de una identidad propia y característica en la que se destacan más o menos los valores internacionalistas, colectivistas o de excelencia académica, según las circunstancias del contexto local, contribuye a una lógica de funcionamiento propia de un libre mercado en la que los centros están obligados a competir entre ellos. Así, y aunque el conjunto de dichos valores se constituyen como propios de la educación de todos los centros estudiados, el énfasis en unos u otros responde a la necesidad de atraer estudiantes (clientes) para mantener la autofinanciación y cubrir todos los gastos educativos, en el marco de un sistema en el

que los centros tienen que autofinanciarse parcialmente con el cobre no fijado de tasas escolares y en el que los familiares tienen libertad de elección de escuela para sus hijos.

Por otro lado, el establecimiento de unos criterios institucionales mínimos alrededor de la competitividad académica (medida en términos del porcentaje de alumnos que superan los exámenes nacionales), la gestión innovadora y activa (basada en la constante formulación de planes y objetivos concretos para ser alcanzados), la contratación de profesorado certificado por universidades de prestigio, el equipamiento tecnológico actualizado y la dotación de buenas instalaciones deportivas refuerza la centralización educativa estatal. Así, estos criterios promueven la competitividad entre todos los agentes sociales (directores, profesores y estudiantes) alrededor de la preparación de los exámenes del final de cada etapa educativa, en el interior de una red educativa en forma de embudo en la que éstos son fijados y evaluados por el Ministerio de Educación. De hecho, la asignación gubernamental de los directores entre los centros educativos de sus municipios, en función de los objetivos alcanzados, permite que las administraciones controlen el cumplimiento de dichos estándares institucionales.

En definitiva, la conformación de un sistema educativo como éste incentiva un alto grado de competitividad entre los centros favoreciendo la creación de grandes diferencias entre ellos. Aquellos en los que sus alumnos obtengan buenos resultados en los exámenes nacionales serán considerados como “buenos” centros y tendrán más solicitudes de escolarización, de modo que podrán aumentar el precio de sus tasas escolares, recibir más ingresos con los que mejorar sus instalaciones / equipamiento y atraer a los profesores formados en las universidades más prestigiosas. Además, y como en estos centros la demanda de plazas será mayor que la oferta, el uso de las calificaciones en los exámenes nacionales como baremo de acceso les dejará en posición de seleccionar a sus estudiantes de acuerdo al criterio de las notas, asegurando así un ratio de estudiantes con futuro éxito en los exámenes nacionales. En cambio, los centros en los que los alumnos no consigan buenos resultados académicos quedarán rezagados, ya que serán socialmente peor considerados, tendrán menos demanda de escolarización, serán menos atractivos para los profesores formados en las universidades más famosas y habrán de fijar tasas escolares más bajas que les impida reciclar sus instalaciones y su equipamiento tecnológico.

Sin embargo, la competitividad a todos los niveles no es el único rasgo relevante que ayuda a entender el proceso de modernización educativa en el que estaban inmersos los centros experimentales observados en esta investigación. Junto a este rasgo

emergieron del trabajo de campo otros que también eran fundamentales porque afectaban a la categorización institucional de los estudiantes en las prácticas educativas cotidianas. El siguiente capítulo abordará entonces esta cuestión con el fin de añadir nuevos matices a las reformas educativas del sistema educativo contemporáneo de la RPCh.

4. ESPACIOS COMUNES Y RITUALES DE ACTIVIDAD: UN ANÁLISIS MULTIMODAL DE LAS IMPLICACIONES PARTICIPATIVAS DE LA MODERNIZACIÓN

4.1 Introducción

Como se ha puesto de manifiesto en el capítulo anterior, los tres centros educativos experimentales estudiados en la provincia de Zhejiang promovían la construcción de una identidad propia con más o menos énfasis en el internacionalismo, la excelencia académica y el colectivismo, según las condiciones socio-económicas del contexto local, así como el cumplimiento de unos estándares institucionales basados en la competitividad académica, la innovación, el profesorado de prestigio y el equipamiento tecnológico y deportivo. Además, la articulación de estas máximas en un sistema que combinaba la centralización de los recursos educativos legítimos (a través de los exámenes nacionales) y la descentralización económica y administrativa parciales hacía que dicha modernización se cristalizase en una definición social de “buen centro” atravesada por la competitividad a todos los niveles alrededor de la preparación de los exámenes nacionales de la República Popular China (RPCh, de aquí en adelante).

Sin embargo, la vertiente centrada en la preparación de los exámenes nacionales no era la única que nutría el proyecto de modernización educativa. Es decir, el espacio de las materias curriculares no era el único relevante en la cotidianeidad de los centros *Hangzhou fushu xiaoxue* (杭州附属小学), *Hangzhou shiyan xuexiao* (杭州实验学校) y *Longgang zhongxuexiao* (龙港中学校). Además de éstos, había otros espacios institucionalizados que implicaban formas de actividad interaccional ritualizadas en las que, como tal, la participación de toda la comunidad de estudiantes era evaluada de acuerdo con formas preescritas de comportamiento (Goffman 1967). De hecho, estos rituales tenían una incidencia muy importante en la organización de los tres centros, lo cual se hacía evidente tanto en su peso dentro de la actividad semanal como en la

existencia de figuras organizativas específicas encargadas de su control, supervisión y evaluación.

En relación con su peso en el total de la actividad cotidiana, la tabla a continuación muestra el calendario semanal compartido por los centros estudiados. En este calendario, los rituales que tenían lugar cada semana en los espacios externos a la actividad de cada una de las materias curriculares se muestran en letra negrita y con sombreado de color gris, de manera que es posible así apreciar cómo todas ellas ocupaban una parte importante de la actividad:

Tabla 4.1. Organización de la actividad semanal en los centros

	Lunes	Martes – Viernes	Sábados
7:00	Entrada al recinto educativo, saludo, registro y regulación del flujo de estudiantes en los pasillos		
7:00-7:15	Limpieza de espacios comunes		
7:15-7:45	Clase de repaso (una materia distinta cada día)		
7:45-7:50	Pausa y regulación del flujo de estudiantes en los pasillos		
7:50-8:35	Clase ordinaria		
8:35-8:40	Pausa y regulación del flujo de estudiantes en los pasillos		
8:40-9:00	Encuentro colectivo	Ejercicios matinales	
9:00-9:05	Pausa y regulación del flujo de estudiantes en los pasillos		
9:05-9:50	Clase ordinaria		
9:50-10:00	Descanso		
10:00-10:45	Clase ordinaria		
10:45-10:50	Pausa y regulación del flujo de estudiantes en los pasillos		
10:50-11:00	Ejercicios de ojos		
11:00-11:45	Clase ordinaria		
11:45-13:30	COMIDA		
13:30-14:15	Clase ordinaria		No clase
14:15-14:20	Ejercicios de ojos		No clase
14:20-15:05	Clase ordinaria		No clase
15:05-15:50	Clase ordinaria		No clase
15:50-16:35	Clase ordinaria		No clase

Al respecto de la creación de figuras organizativas específicas encargadas del control, la supervisión y la evaluación de estas interacciones ritualizadas en los espacios comunes, destacaban la que era denominada como “la clase responsable de la semana” (班值周) y los conocidos como “los estudiantes organizadores” (管理的学生)¹, además del propio profesorado. La clase responsable de la semana era un cargo semanal y rotativo entre todas las clases de cada centro, de modo que cada semana un aula se

¹ Ambas figuras, la de la clase de la semana y la de los estudiantes organizadores, conllevaban distinciones físicas que habían de ser mostradas en esos espacios de participación común. Los miembros representantes de la semana responsable en curso vestían unas cintas de color rojo cruzadas al torso, mientras los estudiantes responsables de la organización portaban unos brazaletes también de color rojo con la indicación del tipo de responsabilidad.

encargaba de la gestión y evaluación de todas las actividades comunitarias en cada centro. En cambio, los estudiantes organizadores se dividían en “responsables de grupo” (中队长) y “responsables de centro” (大队长), se elegían cada año por votación (en cada aula y en todo el centro, respectivamente) y eran quienes aseguraban la continuidad de esas tareas de gestión y evaluación que cada semana realizaba una clase diferente².

Esta forma de organización jerárquica y rotativa de los centros en torno a los rituales en los espacios comunes tenía entonces consecuencias educativas para los estudiantes. De hecho, éstos eran evaluados de acuerdo con su participación en los mismos, de modo que cada uno de los estudiantes comenzaba el curso con un registro personal de cien puntos dentro de una sección denominada como “educación moral” (道德教育), al cual se le descontaban puntos si no se participaba de manera adecuada en los rituales. Por lo tanto, este capítulo tratará de descubrir el significado de esa “educación moral” analizando interaccionalmente todas esas prácticas ritualizadas que tenían que ver con ella. En concreto, se tratará de dar respuesta a las siguientes preguntas específicas: ¿en qué consistían esas interacciones ritualizadas que implicaban a cada comunidad educativa en su conjunto, al margen de la actividad en las asignaturas curriculares?, ¿qué categorización del “buen estudiante” emergía de ellas?, ¿qué conocimientos y formas de participación se estaban legitimando?

A pesar de la diversidad de tipos y periodicidades de dichos rituales, todos ellos respondían a una lógica particular en el espacio-tiempo de dicha composición, lo que hacía posible organizar el análisis del qué, el cómo, el cuándo y el quiénes de la participación. En concreto, el estudio de dichos rituales se hará de acuerdo con el contexto de análisis de esta tesis (véase el capítulo 1), prestando especial atención a los tipos de marcos de participación que los participantes construyen en la interacción (Goffman 1981). Por ello, se atenderá a qué tipos de participantes se establecen en los distintos rituales (*footing*) a través de la gestión de la participación en ellos, examinando también cómo se posicionan éstos con respecto de las normas interaccionales que son (re)producidas en la actividad (*keying*). Estos fenómenos descubrirán cómo se construyen los espacios legítimos y no legítimos de participación; en otras palabras, y

² Según las entrevistas a profesores, alumnos y directores, estos estudiantes son votados por todos los estudiantes del centro de acuerdo con sus calificaciones educativas y su sentido de liderazgo, y obtienen ocho puntos extra en los exámenes nacionales (se les suma ocho puntos al total de las calificaciones obtenidas en las seis asignaturas que son evaluadas, cada una de las cuales es calificada entre cero y cien).

haciendo uso de la metáfora dramática de Goffman (1981, 1984), mostrarán qué formas son relegadas al *backstage* y cuáles al *frontstage*.

Dado que estas formas de participación ritualizada en los espacios comunes afectaban más al uso de los recursos no verbales que a los verbales, el estudio de la gestión de la participación seguirá muy de cerca el tipo de análisis multimodal propuesto por Goodwin & Goodwin (2004). Por ello, la exploración de las convenciones de ritualización atenderá a los elementos proxémicos (orientación de los participantes en el espacio) y cinésicos (dirección de la mirada y movimientos corporales) del discurso oral, además de a las unidades interaccionales tradicionales (estructuras de participación, turnos de palabra o actos de habla), dependiendo en todo momento del tipo de los datos disponibles para cada ritual (grabaciones audiovisuales o notas etnográficas, según los casos).

Los siguientes apartados organizarán el estudio de dichos rituales según los tres tipos de espacios en los que éstos se desarrollaban en los centros educativos. En primer lugar, se analizarán los rituales comunes que se producían en las pistas deportivas (4.2). Después, se explorarán los que, si bien tenían lugar en el interior de las aulas, lo hacían en intervalos temporales no correspondientes a las materias curriculares (4.3). Por último, se prestará atención a aquellos que afectaban a los espacios de tránsito, tales como las entradas, las salidas y los pasillos (4.4). El estudio de todos ellos proporcionará las claves para extraer los contenidos de esa dimensión moral que complementaba la categoría institucional de “buen estudiante”, junto con las notas en los exámenes correspondientes a las materias curriculares (4.5).

4.2 Los espacios de encuentro

Entre aquellos espacios de acción en la composición de las tres piezas del puzzle, las pistas deportivas se erigían como un lugar de encuentro en el que toda la comunidad educativa se reunía simultáneamente para participar en dos interacciones ritualizadas principales. Estos rituales eran conocidos en los tres centros como “el encuentro de los lunes” (周一开会) y “las prácticas físicas” (锻炼), los cuales se constituían a partir de formas de participación diferenciadas en cada caso. Sin embargo, a pesar de las diferentes actividades que se llevaba a cabo en cada uno de estos rituales, ambos compartían la organización de las transiciones de los participantes, desde la salida de las aulas hasta la colocación dentro del recinto deportivo, pasando por el tránsito de los

pasillos, y viceversa. De hecho, en estas transiciones la participación también estaba fuertemente ritualizada, implicando fundamentalmente a los recursos no verbales.

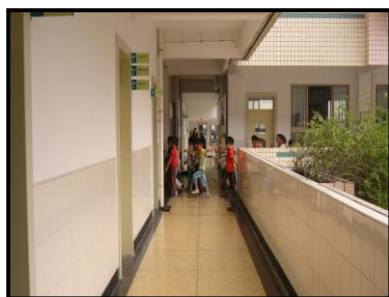
Con respecto de la salida de las aulas, ésta se producía a las 8:40 de la mañana de cada día y venía marcada por el inicio de una música específica a través de todos los altavoces instalados en las aulas y en los espacios comunes de los centros (entradas, salidas, pasillos y pistas deportivas). Una vez que esta música se iniciaba, los alumnos de cada aula se organizaban colocándose en dos filas alineadas frente a las puertas de su clase. En estas filas, cada alumno ocupaba una posición concreta. Dos estudiantes responsables del aula precedían y cerraban a cada grupo, de forma que uno se colocaba al frente de las dos filas de su clase portando un cartel en el que se indicaba el curso correspondiente y el otro, en cambio, al final. El resto de alumnos también ocupaban posiciones definidas y fijada para todo el año. El tutor o tutora de cada uno de los grupos se colocaba entre medias de las dos filas dando instrucciones y directivos acerca de las posiciones y manteniendo la atención visual sobre cada uno de los estudiantes (véase la participante marcada en color rojo, en la figura 4.1).

Figura 4.1. Formación a la salida de las aulas, en el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



En relación con la transición entre las aulas y la pista de atletismo, la participación de los estudiantes también estaba regulada, de modo que desde el cuándo empezar a desfilar hacia las escaleras de bajada de cada planta hasta el cómo hacerlo respondían a un esquema definido. Esta regulación de la actividad no sólo conllevaba la coordinación del paso de cada uno de los participantes dentro de cada grupo, sino que también la de los distintos grupos entre sí, desde la puerta de cada una de las aulas hasta las escaleras en cada planta del edificio así como en el tránsito por éstas, conformando de esta manera un escenario global en el que el movimiento de todo el centro seguía una secuencia espacial y temporal definida (véanse las figuras 4.2 y 4.3).

Figuras 4.2 y 4.3. Desfiles en los pasillos en los centros *Hangzhou fushu xiaoxue* y *Hangzhou shiyan xuexiao*, respectivamente



Al respecto de la entrada al recinto deportivo, el orden para cada uno de los grupos se correspondía con la posición que éstos debían ocupar en la pista de atletismo, la cual a su vez venía determinada por la posición de cada uno de los niveles en cada etapa educativa (véase la figura 4.4). De hecho, también en este espacio un profesor se encargaba de velar por el buen cumplimiento de dicho orden mediante una posición espacial estática frente a la puerta de las pistas y con un patrón de atención visual sobre cada uno de los estudiantes (véase la participante marcada en rojo, en la figura 4.5).

Figuras 4.4 y 4.5. Entrada a la pista de atletismo en el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



Una vez en el interior de la pista de atletismo, comenzaba la actividad propia de cada uno de los dos rituales que se celebraban en dicho espacio, tras la cual volvía a repetirse la misma rutina de transición, esta vez en dirección a las aulas. Pero veamos en qué consistía exactamente cada una de esas dos actividades ritualizadas que tenían lugar en el espacio de encuentro, empezando por el que tenía lugar sólo los lunes.

4.2.1 *El encuentro de los lunes*

El encuentro de los lunes resultaba central en la organización de los centros. Así, su recurrencia y posición en el calendario semanal le conferían un carácter de referencia, de forma que se construía como una actividad única que, al inicio de cada semana, interrumpía la secuencia de rutinas diarias para juntar por primera vez a toda la

comunidad educativa de cada centro. Sin embargo, los rasgos de la recursividad temporal y la ubicación semanal no eran los únicos aspectos que posicionaban a esa actividad como central. Además, las formas y el contenido de la participación en ésta construían un marco de participación particular que no se repetía en el resto de actividades de la semana. Las figuras 4.6 y 4.7 y el fragmento 1 representan aquello que era interaccionalmente re-construido como el núcleo de dicha actividad:

Figuras 4.6 y 4.7. El encuentro de los lunes en *Hangzhou shiyan xuexiao*



Fragmento 1. “El encuentro de los lunes comienza ahora”

{Todos los alumnos del centro sobre la pista de atletismo, ordenados por filas en las que cada una representa un grupo, y mirando al lado contrario de la pista en el que se sitúa el mástil de la bandera nacional. La mayoría guarda una posición corporal con las piernas juntas y los brazos estirados y pegados al cuerpo. En la parte final, y separados del resto, se colocan los estudiantes representantes de la clase responsable de la semana manteniendo la atención visual atenta a los estudiantes delante de ellos. Por detrás, y separados de todos los demás, se sitúan los estudiantes responsables del centro encargados del encuentro de los lunes atendiendo a todos. Además, otro grupo de seis estudiantes responsables de la semana se mantiene de pie separado del resto, formando dos filas de tres estudiantes cada una y sosteniendo la bandera nacional de la RPCh en posición horizontal. Entre las filas también circulan los profesores tutores mirando alternativamente a cada uno de los alumnos alineados en la fila de su grupo. En la esquina de la pista, el resto de los profesores del centro también se colocan en filas}

Huang: {Delante de todos, con micrófono y por megafonía} 全体立正 // 周一开会现在开始 / 全体向后转

todos formando y prestando atención // el encuentro de los lunes comienza ahora / todos media vuelta

Estudiantes con cinta roja: {Al unísono} 一↓ / 二↓
uno↓ / dos↓

{Todos los alumnos y los profesores situados en la esquina de la misma, al mismo tiempo y manteniendo la estructura en líneas, giran 180 grados sobre su posición, mirando finalmente al lado de la pista donde se levanta el mástil de la bandera nacional. Se oyen conversaciones paralelas en voz baja en la pista}

Huang: 出旗

salida de la bandera

{Comienza a sonar por los altavoces una música cantada mientras el grupo de estudiantes con la bandera se aproxima de forma coordinada al mástil donde se ha de efectuar la subida de bandera, tras lo cual ata la bandera al mismo. El resto de estudiantes en la pista, así como los profesores situados en la esquina de la misma, mantiene la posición mirando hacia el mástil. Uno de los profesores circulando entre los

- 31 pasillos corrige la postura corporal de uno de sus estudiantes, haciéndole estirarse más y
 32 sacar pecho. Tras 30", y una vez atada la bandera se apaga la música. Se oyen
 33 conversaciones paralelas en voz baja en la pista}
 34 **Huang:** 升旗礼 / 唱国歌
 35 *ceremonia de izado de bandera / canto del himno nacional*
 36 {Alumnos en la pista alzan al mismo tiempo el brazo derecho con el puño cerrado y
 37 mirando hacia la bandera. Tras 5" comienza a sonar el himno nacional no cantado de la
 38 RPCh al tiempo que uno de los estudiantes portadores de la bandera la iza hasta el punto
 39 más alto del mástil. Los otros cinco estudiantes portadores de la bandera se alinean
 40 junto al mástil y hacen lo mismo que el resto de estudiantes en la pista. Los profesores
 41 en la esquina se mantienen mirando a la bandera sin levantar el brazo y los situados
 42 entre las filas continúan circulando entre las mismas y mirando a los alumnos}
 43 **Huang:** ((体立))
 44 * ((formación)) *
 45 {Alumnos en la pista bajan el brazo derecho}
 46 **Huang:** ((立))唱国歌 5"
 47 *((formación)) y canto del himno nacional*
 48 {Vuelve a sonar el himno nacional por los altavoces, aunque esta vez cantado. Los
 49 alumnos y profesores lo acompañan cantando al unísono, aunque no se pueden
 50 distinguir con precisión las diferencias individuales en la forma de hacerlo}
 51 **Estudiantes y profesores:** 起来↑ / 不愿做奴隶的人们↑ / 把我们的血肉↑ / 筑成
 52 我们新的长城↑ / 中华民族到了最危险的时候↑ / 每
 53 个人被迫着发出最后的吼声 / 起来↓ / 起来↓ / 起来
 54 ↓ // 我们万众一心↑ / 冒着敌人的炮火 / 前进↓ // 冒
 55 着敌人的炮火 / 前进↓ / 前进↓ / 前进↓ / 进↓
 56 *levantaos↑ / los que rehúsan la esclavitud↑ / con
 57 nuestra carne y sangre↑ / alcemos una nueva gran
 58 muralla↑ / la nación china enfrenta su mayor peligro↑ /
 59 y de cada pueblo oprimido surge el último grito /
 60 levantaos↓ / levantaos↓ / levantaos↓ // somos millones
 61 de corazones unidos↑ / desafiando el fuego enemigo /
 62 marchemos↓ // desafiando el fuego enemigo /
 63 marchemos↓ // marchemos↓ / marchemos↓ / adelante↓*
 64 **Huang:** 向后转
 65 *media vuelta*
 66 **Estudiantes con cinta roja:** {Al unísono} 一↓ / 二↓
 67 *uno↓ / dos↓*
 68 {Todos los alumnos sobre la pista, y los profesores situados en la esquina de la misma,
 69 al mismo tiempo y manteniendo la estructura en líneas, giran 180 grados sobre su
 70 posición, quedando de nuevo de espaldas al lado de la pista donde se alza la bandera
 71 nacional. Se oyen conversaciones paralelas en voz baja en la pista. Los estudiantes
 72 responsables de la semana situados al final de las filas recuperan la atención visual
 73 sobre los estudiantes de sus filas, y los responsables del centro sobre todas las filas}
 74 **Huang:** 下面请((王校长))做筹备讲话发言
 75 *a continuación el director Wang dará el discurso
 76 preparatorio*
 77 {Todos aplauden. 10"}

{Encuentro de los lunes en el centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 10cf_Zh_S30102006EC}

Como se puede apreciar, el conjunto de los estatus y formas de participación en esta actividad se centran en la coordinación y sincronización colectiva alrededor de la

subida de la bandera nacional. No obstante, las formas verbales y no verbales que organizan la actividad de todos los participantes se articulan en torno a una estructura de participación de intercambio directivo que tiene a la bandera como centro de atención principal. Esa estructura de participación básica es dirigida por Huang (黃) a través de diferentes recursos semióticos, a saber: con una colocación física frente a todos los demás en la escena, con el uso del micrófono posibilitando que su voz sea la única que llega a todos (línea 14), con la apertura verbal del encuentro a través de un acto de habla performativo (línea 15) e iniciando cada uno de los intercambios directivos a través de los cuales se desarrolla el evento (líneas 15-76).

A lo largo de esos intercambios, todos los estudiantes y profesores alineados se posicionan como participantes seleccionados por Huang, de forma que los actos de habla directivos de ésta provocan la actividad conjunta y simultánea de todos, a pesar de las distintas posiciones en el espacio como consecuencia de las diferentes figuras institucionales (líneas 1-13). Esta actividad conjunta se produce en torno a la orientación del cuerpo hacia el mástil situado en el centro de la pista (líneas 14-23), al acercamiento de los estudiantes que portan la bandera nacional hacia dicho mástil (líneas 24-33), al izamiento de la bandera mientras el resto saluda a la bandera con brazo derecho levantado y escucha el himno no cantado que suena por los altavoces (líneas 34-42), a la recuperación de la postura corporal inicial con brazos estirados y pegados al cuerpo de todos los participantes alineados (líneas 43-45), a la repetición al unísono del himno nacional (líneas 46-63), a la orientación corporal inicial de espaldas al mástil (líneas 64-73) y a los aplausos que anteceden a la participación monologada del director del centro (líneas 74-77).

Además, estas actividades verbales y no verbales son supervisadas en paralelo por los estudiantes de las cintas rojas, los responsables del centro encargados de este encuentro y por los profesores tutores. Al respecto de los estudiantes responsables de la semana (marcados en color azul, en la figura 4.7) y de los dos responsables del centro (en color rojo, en la figura 4.7), éstos no sólo se posicionan en la escena como participantes seleccionados por Huang cerrando los intercambios directivos. Ambos hacen también de supervisores de la participación del resto de estudiantes a través de su posición en la escena, al final de las filas y separados del resto, y de una dirección de la mirada centrada en el resto de estudiantes (ya sean los de las filas a su cargo, en el caso de los estudiantes de la clase responsable de la semana, o sobre todo el conjunto, en el caso de los responsables del centro) (líneas 5-7 y 71-73). Junto a este papel, los

estudiantes responsables de la semana también coordinan los tempos en los cambios de orientación del cuerpo de todos los participantes, tras la instrucción correspondiente de la representante del equipo directivo (líneas 18 y 66).

En lo que se refiere a los profesores tutores (en color verde, en la figura 4.7), éstos son los únicos participantes que se posicionan en todo momento como participantes oyentes no seleccionados con función de regulación de las formas de participación en la fila de sus estudiantes (de pie y alineados, con las piernas juntas y los brazos estirados y pegados al cuerpo). No obstante, estos profesores asumen formas de participación específicas, como por ejemplo un patrón de movimiento en paralelo a la fila de sus estudiantes, una dirección de la mirada que se detiene alternativamente en cada uno de los alumnos y formas verbales y no verbales de corrección postural.

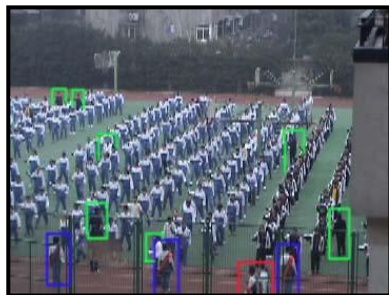
Junto a estos posicionamientos, el fragmento también pone de manifiesto qué formas de participación son construidas interaccionalmente como parte del espacio de actividad dominante y cuáles son mantenidas como subordinadas en los márgenes de dicha actividad. En este sentido, aquellas formas de participación verbal y no verbal que son reproducidas colectivamente, coordinadamente y en voz alta, y que tienen como motivo la orientación, el saludo o el canto a la bandera, contrastan con aquellas que interrumpen esa homogeneidad. Concretamente, destacan las conversaciones en voz baja entre los alumnos (líneas 23, 32 y 71) y las posiciones corporales relajadas en las que no se estira completamente el cuerpo (línea 3), las cuales aparecían sobre todo fuera del campo de visión de los profesores que circulaban entre las filas. De hecho, estos últimos las corregían y re-establecían la norma si las observaban (línea 30).

A parte del encuentro de los lunes, las prácticas físicas eran la otra rutina en la que participaba de forma conjunta y simultánea toda la comunidad de estudiantes de cada uno de los tres centros. Aunque tenía lugar entre los martes y los sábados, esta otra rutina se desarrollaba en el mismo horario (8:40-9:00), transcurría en el mismo espacio y limitaba con el resto de la actividad cotidiana a través de las mismas transiciones de comienzo y final que los encuentros de los lunes. A pesar de todas estas similitudes, los ejercicios matinales se constituían como un ritual propio y característico por el tipo de actividad que se desarrollaba en su núcleo central.

4.2.2 Las prácticas físicas

Tras la transición de los estudiantes entre las aulas y la pista de atletismo, el núcleo del ritual de las prácticas físicas comenzaba oficialmente de la manera en que se muestra en la figura y el fragmento siguientes:

Figura 4.8. Prácticas físicas en *Hangzhou shiyan xuexiao*



Fragmento 2. “¡Uno!, ¡dos!, ¡tres!, ¡cuatro!, ¡cinco!, ¡seis!, ¡siete!, ¡ocho!”

{Todos los alumnos del centro sobre la pista de atletismo con una posición corporal erguida, con las piernas juntas, los brazos estirados y pegados al cuerpo, y ordenados por filas en las que cada una representa un grupo. Al frente de cada dos filas, orientados al contrario y mirando a los compañeros en éstas, se colocan los estudiantes de la clase responsable de la semana. Entre las filas también circulan los profesores tutores de cada grupo mirando alternativamente a cada uno de los alumnos alineados en la fila de su grupo. Frente a todos ellos, circulando en pareja y en sentido transversal, de un lado a otro de la pista, se sitúan los dos estudiantes responsables del centro encargados de los ejercicios matinales}

{**Reproductor de audio**}: 全国中学生套广播体操
programa gimnástico nacional de figuras de estudiantes de secundaria
{comienza a sonar música 5"} 一↓/二↓/三↓/四↓/五↓/六↓/七↓/八↓// [二↓/二↓/三↓/四↓/五↓/六↓/七↓/八↓]
uno↓/dos↓/tres↓/cuatro↓/cinco↓/seis↓/siete↓/ocho↓// [dos↓/dos↓/tres↓/cuatro↓/cinco↓/seis↓/siete↓/ocho↓]

[{Los estudiantes alineados levantan simultáneamente el brazo izquierdo hasta formar un ángulo de 90° con el cuerpo, y después lo bajan progresivamente por delante del tronco. Los estudiantes de la clase responsable de la semana se mantienen estáticos}]

{**Reproductor de audio**}: [三↓/二↓/三↓/四↓/五↓/六↓/七↓/八↓]
* [tres↓/dos↓/tres↓/cuatro↓/cinco↓/seis↓/siete↓/ocho↓]*

[{Los estudiantes alineados levantan simultáneamente los dos brazos por encima de la cabeza y después los bajan progresivamente hasta volverlos a dejar pegados a cada lado del cuerpo. Los estudiantes de la clase responsable de la semana se mantienen estáticos}]

{**Reproductor de audio**}: [四↓/二↓/三↓/四↓/五↓/六↓/七↓/八↓]
* [cuatro↓/dos↓/tres↓/cuatro↓/cinco↓/seis↓/siete↓/ocho↓]*

[{Los estudiantes alineados levantan simultáneamente cada uno de los dos pies del suelo sucesivamente y en posición estática, simulando una marcha. Los estudiantes de la clase responsable de la semana se mantienen estáticos}]

- 34 {Reproductor de audio}: [一↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 35 * [uno↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 36 / ocho↓ / dos / ↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓
 37 / siete↓ / ocho↓]*
- 38 [{Los estudiantes alineados levantan simultáneamente los dos brazos tres veces y al
 39 mismo tiempo por delante del tronco, coordinando cada uno de esos levantamientos con
 40 una flexión de piernas, un paso al frente con el pie izquierdo y un paso atrás con el
 41 mismo pie para volver a la posición inicial. Los estudiantes de la clase responsable de la
 42 semana se mantienen estáticos}]
- 43 {Reproductor de audio}: [二↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 44 * [dos↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 45 / ocho↓]*
- 46 [{Los alumnos alineados levantan simultáneamente los dos brazos tres veces y al
 47 mismo tiempo por delante del tronco, coordinando cada uno de esos levantamientos con
 48 una flexión de piernas, un paso al frente con el pie izquierdo y un paso atrás con el
 49 mismo pie para volver a la posición inicial. Los estudiantes de la clase responsable de
 50 la semana se mantienen estáticos}]
- 51 {Reproductor de audio}: [三↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 52 * [tres↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 53 / ocho↓]*
- 54 [{Los alumnos alineados levantan simultáneamente los dos brazos tres veces y al
 55 mismo tiempo por delante del tronco, coordinando cada uno de esos levantamientos con
 56 una flexión de piernas, un paso al frente con el pie derecho y un paso atrás con el
 57 mismo pie para volver a la posición inicial. Los estudiantes de la clase responsable de la
 58 semana se mantienen estáticos}]
- 59 {Reproductor de audio}: [四↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 60 * [cuatro↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ /
 61 siete↓ / ocho↓]*
- 62 [{Los alumnos alineados levantan simultáneamente los dos brazos tres veces y al
 63 mismo tiempo por delante del tronco, coordinando cada uno de esos levantamientos con
 64 una flexión de piernas, un paso al frente con el pie izquierdo y un paso atrás con el
 65 mismo pie para volver a la posición inicial. Los estudiantes de la clase responsable de la
 66 semana se mantienen estáticos}]
- 67 {Reproductor de audio}: [一↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 68 * [uno↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 69 / ocho↓ / dos / ↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ /
 70 seis↓ / siete↓ / ocho↓]*
- 71 [{Los alumnos alineados levantan simultáneamente los dos brazos lateralmente y de
 72 forma alternativa al tiempo que, cada dos ciclos de tal movimiento, flexionan las dos
 73 piernas. Esta secuencia de movimientos se repite dos veces. Los estudiantes de la clase
 74 responsable de la semana se mantienen estáticos}]
- 75 {Reproductor de audio}: [二↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 76 * [dos↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 77 / ocho↓]*
- 78 [{Los alumnos alineados describen simultáneamente un movimiento circular y en
 79 forma de rodillo con los dos puños delante del tronco, al tiempo que avanzan un paso
 80 con el pie izquierdo, tras la cual vuelven a su posición inicial, avanzando después un
 81 paso con el pie derecho mientras inclinan el tronco hacia delante y alzan los dos brazos
 82 lateralmente hasta la línea perpendicular con el tronco. Los estudiantes de la clase
 83 responsable de la semana se mantienen estáticos}]
- 84 {Reproductor de audio}: [三↓ / 二↓ / 三↓ / 四↓ / 五↓ / 六↓ / 七↓ / 八↓]
 85 * [tres↓ / dos↓ / tres↓ / cuatro↓ / cinco↓ / seis↓ / siete↓
 86 / ocho↓]*

87 [{Los alumnos alineados levantan simultáneamente los dos brazos lateralmente y de
 88 forma alternativa al tiempo que, cada dos ciclos de tal movimiento, flexionan las dos
 89 piernas. Esta secuencia de movimientos se repite dos veces. Los estudiantes de la clase
 90 responsable de la semana se mantienen estáticos}}]
 91 {Reproductor de audio}: [四 ↓ / 二 ↓ / 三 ↓ / 四 ↓ / 五 ↓ / 六 ↓ / 七 ↓ / 八 ↓]
 92 *[cuatro ↓ / dos ↓ / tres ↓ / cuatro ↓ / cinco ↓ / seis ↓ /
 93 siete ↓ / ocho ↓]*
 94 [{Los alumnos alineados describen simultáneamente un movimiento circular y en forma
 95 de rodillo con los dos puños girando al mismo tiempo el tronco hacia la derecha y dando
 96 un paso adelante con el pie derecho, para después volver a la misma posición inicial y
 97 avanzar más adelante un paso con el pie izquierdo al tiempo que giran el tronco al lado
 98 izquierdo levantando los dos brazos lateralmente y en perpendicular al tiempo que
 99 avanzan un paso con el pie izquierdo, tras la cual vuelven a su posición inicial,
 100 avanzando después un paso con el pie derecho mientras inclinan el tronco hacia delante
 101 y alzan los dos brazos hasta la línea perpendicular con el tronco. Los estudiantes de la
 102 clase responsable de la semana se mantienen estáticos}}]

{Ejercicios matinales en el centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 3v_Zh_S15112006EC}

Este fragmento se corresponde con un segmento de 1'20" de duración, de un total de 3'25" que dura la actividad grabada de los ejercicios sobre la pista. Como en el encuentro de los lunes, la participación en este ritual también es colectiva y sincronizada, aunque en este caso las formas de actividad de los distintos tipos de participantes se construyen en torno a diferentes centros de atención. Así, el marco de participación de las prácticas físicas se establece sobre un patrón de participación propio que es dirigido en este caso por una reproducción de audio proporcionada por el Ministerio de Educación chino. No obstante, esta reproducción abre oficialmente el evento explicitando el papel del Ministerio como hablante principal (línea 10) e inicia cada uno de los intercambios directivos en torno a los que se organiza la participación del conjunto de estudiantes seleccionados.

Por ello, las formas de actividad de estos estudiantes seleccionados se coordinan de acuerdo con dicha reproducción, la cual consiste en una música en la que se enuncian enumeraciones de ocho números, entre el uno y el ocho, agrupadas a su vez en series de cuatro enumeraciones consecutivas. Cada una de esas series es reconocible porque el primer número de cada una de las enumeraciones en su interior varía entre uno y cuatro indicando el orden de cada enumeración dentro de la serie³. La figura a continuación ilustra visualmente la organización de una de esas series y en ella el primer número de

³ En China, el ocho es considerado como el número de la suerte, de modo que multitud de aspectos de la vida cotidiana e institucional están condicionados por este hecho, como es en este caso la organización en torno a enumeraciones entre uno y ocho.

cada enumeración ha sido marcado en rojo para facilitar el reconocimiento de la lógica subyacente, tanto en sentido horizontal como en vertical:

Figura 4.9. Una serie de enumeraciones en el ritual de ejercicios matinales

1	2	3	4	5	6	7	8
2	2	3	4	5	6	7	8
3	2	3	4	5	6	7	8
4	2	3	4	5	6	7	8

De acuerdo con tal patrón musical y con la estructura de intercambios directivos, los estudiantes seleccionados realizan simultánea y conjuntamente secuencias de movimientos distintos a lo largo de las ocho series consecutivas que conforman el conjunto del ritual de las prácticas físicas. Es decir, estos participantes realizan distintas combinaciones de movimientos de brazos, piernas y tronco al tiempo que la voz de la reproducción avanza a lo largo de las distintas series de enumeraciones (véanse las figuras 4.10, 4.11 y 4.12, como ejemplos de distintas combinaciones, a propósito de este ritual en los tres centros).

Figuras 4.10, 4.11 y 4.12. Ejercicios matinales en *Hangzhou shiyan xuexiao*, *Hangzhou fushu xiaoxue* y *Longgang zhongxuexiao*, respectivamente



En concreto, el fragmento 2 muestra las secuencias de actividad correspondientes a las cuatro primeras series de enumeraciones (líneas 10-101). Cada una de dichas series implica secuencias en las que aumenta el número de partes del cuerpo que entran en juego así como las formas de combinación entre ellas. Así, la primera serie conlleva formas de participación en las que se ponen en juego movimientos de brazos y piernas de forma separada y no combinada (líneas 13-33). A continuación, la segunda serie pone en juego movimientos combinados de brazos y piernas, si bien los brazos se mueven en bloque y al mismo tiempo (líneas 34-66). Por último, la tercera serie se corresponde con el movimiento combinado de piernas, brazos y tronco en el que los brazos se mueven de forma alternativa (líneas 67-101).

Paralelamente a estas formas de participación, los profesores tutores (marcados en color verde, en la figura 4.8), los estudiantes representantes de la clase responsable de la semana (en color azul, en la figura 4.8) y los estudiantes responsables del centro a cargo de este ritual (en color rojo, en la figura 4.8) realizan las tareas de supervisión, aunque en este caso ninguno de ellos se posiciona como participante seleccionado por la reproducción de audio. Por ello, todos estos participantes adoptan en la escena formas específicas de evaluación relacionadas con la dirección de la mirada (centrada alternativamente en cada uno de los alumnos que realizan los ejercicios) y con el patrón de movimiento (circulación entre las filas en el caso de los tutores, de forma transversal a éstas por parte de los estudiantes responsables del centro, o posición estática frente a cada una de las filas a cargo de los estudiantes responsables de la semana).

Al igual que en el encuentro de los lunes, la actividad de estos participantes evaluadores en los tres centros educativos explicitaba también en este ritual qué formas de participación ocupaban el espacio principal del evento y cuáles no. En particular, el patrón de desplazamiento de los profesores era el que más oportunidades ofrecía para comprobar esta cuestión, tal y como se refleja en las figuras a continuación extraídas de una secuencia de vídeo posterior al momento transcrito en el fragmento 2:

Figuras 4.13, 4.14 y 4.15. Formas de resistencia en los ejercicios matinales del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



Esta serie de fotogramas corresponde a una secuencia de vídeo de cuatro segundos y diez centésimas. En la figura 4.13, extraída del fotograma ubicado en 4'10.13'', la alumna marcada en color rojo realiza el ejercicio de forma des-coordinada con respecto a las compañeras que tiene delante, al mismo tiempo que muestra un patrón de movimiento relajado en el que los brazos apenas se despegan del cuerpo. Esta actitud es seguida de la atención de la profesora en la figura 4.14, correspondiente al fotograma ubicado en la unidad temporal 4'13.23''. En ésta, la docente gira la cabeza y detiene su mirada sobre la estudiante, al paso junto a ella, lo que es interpretado por esta última como una forma de re-establecimiento de la norma. De hecho, una vez que se

percata de la atención de la profesora, la alumna acelera los movimientos para sincronizarse con sus compañeras de delante, al tiempo que comienza a ejecutarlos de una forma más enérgica y despegando los brazos del tronco. Finalmente, la figura 4.15, ubicada temporalmente en 4'14.23", muestra cómo la misma alumna vuelve a adoptar las formas iniciales de participación, una vez que queda fuera del espacio visual de la profesora cuando esta última continúa su trayectoria a lo largo del pasillo entre las filas.

Así pues, las formas de participación que constituían el espacio dominante del ritual de los ejercicios de ojos eran aquellas relacionadas con la realización de los movimientos apropiados para cada secuencia del ejercicio, su realización enérgica y a través de una recta posición corporal y la sincronización entre los miembros de cada fila. Sin embargo, la ritualización de la actividad interaccional fuera de las materias curriculares no se limitaba sólo al espacio de las pistas deportivas, a propósito del encuentro de los lunes y de las prácticas físicas. También había otros espacios en los que la actividad estaba igualmente rutinizada, como era el caso del interior de las propias aulas, al margen de la actividad de las asignaturas.

4.3 Los espacios de suspensión

En ciertos intervalos temporales entre las clases correspondientes a las asignaturas curriculares (véase la tabla 4.1), el espacio de las aulas también se transformaba en un lugar de participación colectiva, de modo que se suspendía la actividad curricular y todas pasaban a formar un único espacio simbólico de acción a pesar de la separación material entre ellas. Estos momentos eran los que correspondían a la rutina diaria denominada como “ejercicios de ojos” (眼操), que será analizada detenidamente a continuación.

4.3.1 Los ejercicios de ojos

Dos veces cada día, y en un intervalo temporal de diez minutos entre medias de las clases ordinarias, se suspendía la actividad curricular en cada una de las aulas y todos los estudiantes tomaban parte en una misma actividad. Los límites del marco de participación los marcaba el inicio de una música pausada que sonaba al mismo tiempo por los altavoces instalados en cada una de las aulas del centro. Una vez iniciada ésta, todos los estudiantes de cada clase se sentaban en sus sillas y los estudiantes de la clase responsable de la semana se dividían apostándose individualmente frente a la puerta de entrada de cada una de las aulas del centro y portando la lista correspondiente de los

estudiantes (véase el participante marcado en color azul, en la figura 4.16). Además, el tutor o tutora se colocaba al frente de cada grupo junto al estudiante responsable en cada clase (marcados en color verde y rojo en la figura 4.16, respectivamente). Una vez colocados todos en sus posiciones comenzaba entonces la actividad del ejercicio de ojos, que se muestra en el fragmento 3 y en la figura 4.16, correspondientes a una misma grabación realizada en el grupo de 2º de Educación Secundaria Obligatoria del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*:

Figura 4.16. Ejercicios de ojos en el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



Fragmento 3. “Masajeo de las mejillas”

{Todos los alumnos sentados en su sitio y mirando al frente. Junto a la puerta, el estudiante de la clase responsable de la semana se sitúa de pie y mirando al resto de alumnos, con las piernas juntas y los brazos estirados pegados al cuerpo. En una de las manos sostiene una carpeta. Al lado de éste también se posiciona de pie la responsable del grupo, que también desplaza su atención visual de un lado a otro de la clase. La profesora tutora del aula se mantiene de pie junto a su mesa atenta a unos libros de texto}

Reproductor: {Suenan por los altavoces una música de tempo lento, durante un minuto, tras lo cual se detiene} (()) 第一节 (())

primer ejercicio

{Los alumnos del aula giran sobre sus sillas 90º de forma coordinada en dirección a las ventanas laterales del aula y levantan la mano derecha a la altura de la cara, dejando el dedo índice frente a los ojos. El alumno representante de la clase responsable de la semana y la responsable del grupo mantienen su posición. La profesora sigue leyendo}

Reproductor: {Vuelve a sonar la misma música, esta vez acompañada de la siguiente secuencia hablada} [一 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 二 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 三 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 四 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 五 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 六 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 七 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 八 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八]

uno / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / dos / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / tres / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / cuatro / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / cinco / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / seis / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / siete / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / ocho dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho

{Los alumnos del aula van alternando el enfoque de su mirada entre el dedo y las ventanas, cambiando el enfoque al término de cada una de las secuencias de ocho números. La mayoría sigue la actividad de forma coordinada, aunque no algunos de los que quedan fuera del ángulo de visión de los dos estudiantes apostados al frente: un estudiante mira a otro punto del aula de refilón aunque mantienen la posición estipulada; una estudiante hace el ejercicio recostada sobre la mesa; otra alumna se des-coordina en el cambio de posición corporal y tarda en empezar el ejercicio. El alumno de la clase responsable de la semana y la alumna responsable del grupo mantienen la misma posición inicial. La profesora sigue leyendo}}

Reproductor: {Se para la música de fondo} 第二节 // 挤按睛明穴
segundo ejercicio // presión junto a la cavidad de los ojos

{Los alumnos del aula giran 90° simultáneamente para recuperar su posición inicial, con la mirada al frente, apoyando los dos codos sobre la mesa y levantando una de las manos a la altura de la cara, presionando la parte alta del tabique nasal con los dedos pulgar e índice de la misma. La mayoría mantiene una posición erguida, pero algunos realizan el ejercicio encorvados, a medio camino entre la posición recta y el recuesta sobre la mesa. El alumno representante de la clase responsable de la semana mantiene la misma posición inicial y la alumna responsable del grupo comienza a pasearse entre las mesas mirando alternativamente a sus compañeros y compañeras. La profesora sigue leyendo}

Reproductor: {Vuelve a sonar la misma música, esta vez acompañada de la siguiente secuencia hablada} [一 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 二 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 三 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 四 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 五 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 六 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 七 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 八 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八]
uno / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / dos / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / tres / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / cuatro / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / cinco / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / seis / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / siete / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / ocho dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho

{Los alumnos del aula mantienen los dedos índice y pulgar de la mano levantada presionados contra la parte alta del tabique nasal, describiendo círculos. El alumno representante de la clase responsable de la semana mantiene la misma posición y la responsable del grupo vuelve a situarse de pie frente a todo el grupo. La docente apoya el libro sobre su mesa y continúa leyendo}}

Reproductor: {Se detiene la música de fondo} 第三节 // 玉面揉按眼眶
tercer ejercicio // masajeo de las mejillas

{Los alumnos del aula mantienen la posición en la silla, con la mirada al frente, con los ojos cerrados, apoyando los dos codos sobre la mesa y manteniendo el dedo índice de cada una de las manos sobre la parte superior de cada mejilla. El alumno representante de la clase responsable de la semana y la del grupo mantienen la misma posición}

Reproductor: {Se reanuda la música de fondo} [一 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 二 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 三 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 四 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 五 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 六 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 七 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 八 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八]
*uno / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / dos / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / tres / dos / tres / cuatro

81 / cinco / seis / siete / ocho / cuatro / dos / tres / cuatro / cinco /
 82 seis / siete / ocho / cinco / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete
 83 / ocho / seis / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho /
 84 siente / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / ocho dos /
 85 tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho*
 86 [{Los alumnos del aula mantienen los dos dedos índices sobre la parte superior de cada
 87 mejilla, describiendo círculos con cada dedo. El alumno representante de la clase
 88 responsable de la semana y la del grupo mantienen la misma posición dirigiendo
 89 alternativamente la mirada a distintos puntos del aula. La profesora sigue leyendo}}]
 90 **Reproductor:** {Se para la música de fondo} 第四节 / 按摩面腹部
 91 *cuarto ejercicio / masajeo de la superficie de la cara*
 92 {Los alumnos del aula mantienen los dos codos sobre la mesa extendiendo las dos
 93 palmas y juntándolas a la altura de la cara. Uno de los alumnos hace el gesto de las
 94 manos mientras recuesta la cara sobre la mesa, quedando fuera del ángulo de visión del
 95 alumno de la clase responsable y de la alumna responsable del grupo debido a que los
 96 alumnos que tiene delante le tapan}
 97 **Reproductor:** {Se reanuda la música de fondo} [一 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六
 98 / 七 / 八 / 二 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 三 / 二 /
 99 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 四 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 /
 100 七 / 八 / 五 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 六 / 二 /
 101 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八 / 七 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 /
 102 七 / 八 / 八 / 二 / 三 / 四 / 五 / 六 / 七 / 八]
 103 *uno / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / dos / dos /
 104 tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / tres / dos / tres / cuatro
 105 / cinco / seis / siete / ocho / cuatro / dos / tres / cuatro / cinco /
 106 seis / siete / ocho / cinco / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete
 107 / ocho / seis / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho /
 108 siente / dos / tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho / ocho dos /
 109 tres / cuatro / cinco / seis / siete / ocho*
 110 [{Los alumnos del aula repiten simultáneamente una secuencia de acción que abarca
 111 dos numeraciones consecutivas de ocho números: en la primera numeración, todos ellos
 112 se frotan las dos palmas de la mano, una con la otra; en la segunda numeración
 113 comienzan a masajearse la cara con las dos palmas de la mano, una en cada lado de la
 114 cara describiendo círculos. El alumno representante de la clase encargada de la semana,
 115 la del grupo y la profesora mantienen la misma posición y atención visual}}]
 116 {La música se termina y todos los alumnos comienzan a buscar sus libros y cuadernos
 117 para comenzar la siguiente clase. El alumno representante de la clase encargada de la
 118 semana se marcha y la alumna responsable del grupo acude a su sitio en el aula y se
 119 sienta. La profesora cierra el libro que estaba leyendo y levanta el libro de ejercicios de
 120 inglés mostrándoselo a toda la clase}

{Ejercicios de ojos en el centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 8cf_ZhS27102006EC}

El fragmento anterior cubre la totalidad de este ritual de interacción que se refería al cuidado específico de los ojos de los estudiantes y que tenía lugar de forma simultánea en todas las aulas del centro educativo. Por lo tanto, las formas de actividad de los distintos tipos de participantes en este evento se organizan de acuerdo con este centro de atención y esta distribución espacial. Así pues, aunque las acciones de todos también se articulan en torno a una reproducción de audio en la que se enumeran series

de ocho números sonando al mismo tiempo a través de los altavoces de cada aula, como en el ritual de los ejercicios físicos, en este caso varían las formas de participación de los participantes que se posicionan interaccionalmente como seleccionados y no seleccionados de dicha reproducción.

Al respecto de aquellos seleccionados, las formas de actividad de los estudiantes sentados se organizan en torno a secuencias de acción compuestas de una estructura de participación de dos intercambios directivos alrededor de un mismo conjunto de movimientos de ejercitación de los ojos. En primer lugar, la reproducción anuncia el número del ejercicio concreto, el cual es interpretado por los estudiantes seleccionados como un acto de habla directivo de preparación que provoca la adopción de la postura corporal propia para cada ejercicio. En segundo lugar, el reproductor comienza la serie de las ocho enumeraciones entre uno y ocho, las cuales son también construidas como actos de habla directivos para el inicio de los movimientos correspondientes al ejercicio anteriormente adelantado, por parte de los estudiantes. En esta ocasión, las enumeraciones de los altavoces son agrupadas en series de ocho en lugar de cuatro, de forma que cada una de esas series se corresponde con una secuencia de movimientos coordinados. Estas secuencias de movimientos son, por este orden, cambios de enfoque visual con apoyo del dedo índice (líneas 7-32), masajes del hueso nasal más próximo a los ojos (líneas 37-65), masajes de la parte superior de las mejillas (líneas 66-88) y masajes de la superficie de la cara (líneas 89-119).

En lo que se refiere a los participantes no seleccionados en esa estructura de participación, la profesora tutora del aula, la alumna responsable del grupo y el estudiante representante de la clase de la semana se sitúan en lugar espacial diferenciado del resto y sin realizar dichos ejercicios, si bien las formas de participación entre la docente y los dos estudiantes son diferentes. Así, la docente se posiciona en la escena como una participante no oficial o *bystander* mediante un patrón de atención visual constante centrado en un libro de texto, al margen de la actividad que tiene lugar en el aula (líneas 6, 13, 36, 46, 64, 88, 117). Por otra parte, la alumna responsable del grupo y el estudiante representante de la clase de la semana se posicionan como supervisores de la ejecución de los ejercicios de sus compañeros a través de la dirección de la mirada (líneas 1-5, 12, 34, 44, 62, 70, 86, 113) y del desplazamiento ocasional entre las mesas (línea 45).

Las formas interaccionalmente construidas como subordinadas en ese marco de participación se refieren a la des-sincronización de la postura corporal (línea 33), a la

adopción de formas relajadas de movimiento (línea 33, 42, 92) o al seguimiento parcial de las secuencias de movimiento (línea 31). De hecho, éstas solían verse inmediatamente seguidas de formas de re-establecimiento de la norma, como por ejemplo a través de la atención visual de los dos participantes supervisores o del desplazamiento corporal de la alumna responsable del grupo hacia la posición de aquellos que adoptaban dichas formas (líneas 42- 46). La figura a continuación ilustra estas formas de participación subordinada, a propósito de la secuencia de enfoque de ojos que se describe entre las líneas 28 y 36, del fragmento 3:

Figura 4.17. Formas de resistencia durante los masajes de ojos en el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



En esta figura se observa cómo la mayoría de los estudiantes adopta una orientación general del cuerpo de acuerdo con las formas de actividad propias de las secuencias de enfoque visual. Sin embargo, los tres participantes marcados en color rojo muestran las formas subordinadas enumeradas anteriormente. Por un lado, la participante marcada más a la izquierda sigue un patrón de movimiento claramente descoordinado con respecto de sus compañeros, de modo que en el momento que muestra la fotografía aún no se había colocado en la posición debida. Por otro lado, la participante de en medio, aunque sí se muestra coordinada con respecto del resto, lleva a cabo la actividad con una posición corporal relajada, esto es, apoyándose la cabeza sobre la mano libre mientras mantiene la otra mano levantada frente a sus ojos. Por último, el participante marcado situado más a la derecha se muestra coordinado con el resto y mantiene una posición corporal estándar, aunque si embargo muestra un patrón de mirada desconectado de la actividad, es decir, no centrado en su propio dedo índice sino en otro punto físico del aula.

Sin embargo, el examen detallado de los espacios de encuentro y de suspensión no agotaba todas las formas de participación ritualizada, al margen de la actividad en

cada una de las materias curriculares. Aún quedaba un espacio simbólico de especial relevancia en la cotidianeidad de los centros: el de los espacios de tránsito.

4.4 Los espacios de tránsito

Entre los espacios comunes de acción, había algunos que compartían la característica de ser áreas de tránsito en la cotidianeidad de los centros, como es el caso de las entradas, las salidas, los patios y los pasillos. En éstos también tenían lugar rituales interaccionales que afectaban a las formas de participación de todos, a pesar de que no se reunía de forma simultánea toda la comunidad educativa. Estos rituales eran las bienvenidas y despedidas, la regulación del flujo de estudiantes en los recintos educativos y las actividades de limpieza de las instalaciones.

4.4.1 *Las bienvenidas y despedidas en los centros educativos*

La ritualización de la actividad interaccional en estos otros espacios comunes de los centros podía observarse ya desde el umbral de entrada a los tres recintos educativos. Así, todas las mañanas y las tardes estudiantes y profesores entraban y salían por la puerta principal formando parte de un ritual de participación dirigido por algunos de los alumnos representantes de la clase responsable de la semana, acompañados éstos por el profesor o profesora tutor de la clase. Pero este ritual no se desarrollaba a través de un único marco de participación para esas actividades, sino que sufría dos variaciones fundamentales dependiendo de quiénes fueran los participantes que entrasen o saliesen en cada momento por la puerta. El fragmento 4 muestra el marco de participación vinculado a la entrada de personal docente a primera hora de la mañana, ya que la grabación corresponde al momento en el que yo mismo entro en el centro:

Fragmento 4. “¡Buenos días, profesor!”

- | | |
|----|--|
| 1 | {La imagen se muestra muy movida, ya que la secuencia está grabada en movimiento |
| 2 | mientras me acerco hacia la puerta de entrada del centro, a las 7:05 de la mañana. En |
| 3 | ella, seis alumnos vestidos con las cintas de colores están apostados en dos filas de tres |
| 4 | estudiantes, a ambos lados del umbral. El plano se centra en la fila de la izquierda, |
| 5 | según la perspectiva de la cámara, y después se desplaza a la de la derecha, que es el |
| 6 | lado por el que entro. Los tres alumnos de dicha fila están de pie, en posición erguida y |
| 7 | con los dos brazos estirados y pegados al cuerpo. La profesora queda fuera del plano, de |
| 8 | pie y detrás de los estudiantes de la fila de la izquierda mirando tanto a quienes entran |
| 9 | como a los propios alumnos apostados} |
| 10 | Hongling: {ubicado el primero de la fila que se muestra en el |
| 11 | plano} 敬礼! |
| 12 | *¡ritual de saludo!* |

13 {Los tres estudiantes que se muestran en el enfoque levantan al unísono el brazo
 14 derecho sobre sus cabezas, aunque mientras que el primero lo hace en posición erguida
 15 y con un movimiento de brazo enérgico, los otros dos mantienen una postura corporal
 16 desalineada, más relaja, y levantan el brazo sólo hasta la mitad del recorrido. El
 17 estudiante del medio sostiene una carpeta y un bolígrafo en la mano izquierda}
 18 **Hongling, Anping, Yihua:** 老师好!
 19 *¡hola profesor!*

20 {Tras mi saludo con la cabeza, los alumnos vuelven a bajar el brazo a su posición inicial.
 21 El plano se desplaza al frente, perdiéndose la imagen de los alumnos}

{Entrada en el centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación:
 14cf_ZhS15112006EC}

Este fragmento ilustra cómo la rutina de la entrada no afecta sólo a la interacción verbal, sino que también implica al conjunto de los recursos semióticos a través de los cuales los participantes se posicionan en el marco de participación. Así, los estudiantes de la clase responsable de la semana se posicionan en la escena como participantes que dirigen la apertura y el cierre del ritual del saludo a través de distintos recursos verbales y no verbales. Entre estos recursos, destacan la posición en el espacio (líneas 1-7) (alineados y confrontados a ambos lados de la puerta de entrada en dos filas de tres alumnos, dejando el espacio entre medias para el paso del resto de estudiantes y profesores del centro y manteniendo una posición erguida con los brazos estirados y pegados al cuerpo) y la apertura de la secuencia de saludo que implica sólo a los estudiantes situados más próximos al participante que entra.

Esta secuencia se compone de una estructura de participación en la que el primer turno de palabra es un acto de habla directivo enunciado por el primer alumno de la fila (línea 11). Como consecuencia, éste directivo es seguido de un nuevo turno de participación en el que los tres estudiantes levantan al unísono la mano derecha sobre sus cabezas y enuncian un acto de habla expresivo para el saludo a profesores (líneas 13-18). Dicho acto de habla me posiciona como participante seleccionado, de modo que provoca mi participación con un gesto emblema con valor de saludo (línea 20) que es seguido de una recuperación de la posición corporal inicial por parte de los estudiantes (línea 20). Además, la tutora del grupo se posiciona en esta secuencia como una participante no seleccionada con función de supervisión, de manera que se mantiene al margen de las formas verbales y no verbales descritas pero asume otras relaciones con el control, como por ejemplo una separación física con respecto de todos los otros participantes y una atención visual centrada en todos ellos (línea 7).

Este marco de participación variaba cuando quienes entraban o salían por la puerta eran estudiantes, de manera que las formas de participación se organizan de

forma distinta, tal y como se ilustra en la figura 4.18. En esta ocasión, los alumnos que son seleccionados por el gesto de los estudiantes apostados deben salir del centro adoptando un patrón de salida según distribución por aulas y en filas. Además, los estudiantes de las cintas rojas adoptan un papel de supervisión como el de la profesora (véanse en la figura 4.18 los estudiantes apostados y la profesora, rodeados en color rojo y verde, respectivamente). Así, éstos centran su atención visual sobre cada uno de los estudiantes que salen para asegurarse de que éstos cumplen las reglas de entrada, las cuales, de acuerdo con los proyectos educativos de los centros y con las conversaciones informales con los profesores y profesoras, se refieren al orden de entrada y salida en filas, a la exhibición de la tarjeta de registro del centro en un lugar visible y a la apariencia⁴.

Figura 4.18. Salida del centro *Hangzhou fushu xiaoxue*



Al respecto de las formas subordinadas de participación, la figura y el fragmento anterior ponen de manifiesto algunos de los ejemplos más frecuentes en relación con los participantes que organizan el saludo y la despedida así como con los que son seleccionados por éstos. Por un lado, el fragmento 3 explicita ciertas posiciones y movimientos corporales de parte de los estudiantes apostados que eran normalmente corregidos ante la atención visual de la profesora, como por ejemplo la colocación alineada en el espacio y la realización simultánea y enérgica de los movimientos corporales de Anping y Yihua (líneas 13-17).

Por otro lado, la figura 4.18 muestra la alteración de posiciones y movimientos relacionados con los estudiantes seleccionados por aquéllos, como por ejemplo la des-sincronización y el des-alineamiento del último alumno de la fila, quien, fuera del ángulo de visión de la profesora y de los alumnos apostados, rompe el paso y la

⁴ Vistiendo debidamente el uniforme del centro, en caso de que éste tuviera uno en concreto, y evitando el uso de prendas tales como minifaldas (en el caso de las chicas), pendientes (en el caso de los chicos) o prendas con grabados denominados “irrespetuosos”. De hecho, uno de los estudiantes apostados siempre portaba una carpeta en la que apuntaba el nombre y el curso de aquellos estudiantes que no respetasen dichas reglas (véase la línea 17, en el fragmento 4).

distancia corporal con el alumno de delante para bromear con él golpeándole la espalda (parte inferior derecha de la figura). Pero la rutina de interacción en la puerta principal no era la única que tenía lugar en los espacios de tránsito de los centros. Además, el flujo de los estudiantes dentro de las instalaciones también estaba sujeto a un ritual de participación específico.

4.4.2 La regulación del flujo de estudiantes en los recintos educativos

Los pasillos también configuraban un espacio de participación ritualizado en el que también existían diferentes papeles para distintos tipos de participantes. Estas formas de participación tenían lugar cada día en cualquiera de los intervalos temporales entre cada una de las clases (véase la tabla 4.1). Por lo tanto, la observación de estas transiciones resultaba muy informativa por cuanto hacían especialmente evidentes los límites de ese marco de participación tan concreto. La figura 4.19 y el fragmento 5 son ejemplos correspondientes a un mismo momento:

Figura 4.19. Tránsito en pasillos del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



Fragmento 5. “El final de la clase no sólo suspendía la actividad regulada dentro aula”

Tras un paseo por las instalaciones del centro, me dirigí a la tercera planta y me quedé allí hasta el final de la clase que ya estaba empezada, esperando al comienzo de la de inglés justo a continuación. Una vez llegado el final de la clase anterior, me sorprendió la puesta en escena, ya que dicho final no sólo suspendía la actividad regulada dentro aula, sino que también daba comienzo a otra forma ritualizada de actividad, esta vez fuera de ella. Así, llegadas las 9:45 de la mañana, y cuando sonaba la música que desde los altavoces marcaba el final de la clase, se abrieron las puertas de mi grupo y salieron nerviosos algunos estudiantes vistiendo las cintas rojas de la clase responsable de la semana. Una vez fuera, éstos se dividieron, de manera que cada uno se apostó en posición erguida, con los brazos estirados y pegados al cuerpo, y las piernas juntas, en cada una de las plantas, junto a las escaleras de subida y bajada. Detrás de éstos salió el resto de estudiantes de todas las aulas, los cuales circularon por los pasillos en dirección a los baños u a otras clases bajo la mirada de los primeros. En esta circulación destacaba el patrón de movimiento de los mismos, de modo que las carreras y voces en alto se interrumpían al paso por el frente de los estudiantes con las cintas rojas,

transformándose en una circulación sosegada, ordenada y en voz baja. Pasados los cinco minutos de pausa entre clase y clase la música volvió a sonar, tras la cual casi todos los estudiantes se dirigieron de vuelta a sus aulas. Los alumnos de las cintas rojas, en cambio, no abandonaron su posición hasta que los pasillos no habían quedado vacíos y la música había parado de sonar.

{Notas de campo sobre el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*. Cuaderno de Educación Secundaria nº 2, págs. 60-61 }

Como se extrae del anterior fragmento, los intervalos de tiempo entre clase y clase por las mañanas no son sólo momentos en los que se suspende la actividad de aula, sino que también implican nuevos espacios de participación regulada fuera de ésta, en relación con las formas de tránsito por los pasillos. Por ello, la música hace de elemento divisorio que marca el principio y el final de dichos espacios, condicionando la posición y el tipo de participación tanto de los estudiantes de la clase responsable de la semana (aquellos que se muestran redondeados en color rojo, en la figura 4.19) como del resto de los alumnos del centro. De este modo, los estudiantes de la cinta roja se posicionan en la escena como participantes que supervisan el cumplimiento que el resto de alumnos hace de las normas de circulación estipuladas en los Proyectos Educativos de los tres centros, de acuerdo con los cuales se debe circular de forma ordenada y sosegada, evitando “la desobediencia de las normas, llevar la contraria e insultar” (不服从管理、顶撞、侮辱).

Para ello, los alumnos responsables de la semana adoptan la misma postura corporal de supervisión descrita en el resto de los rituales, esto es, con los brazos debidamente estirados y pegados al cuerpo, las piernas juntas y la cabeza erguida, además de una dirección de la mirada centrada en los estudiantes que pasan por delante. Estos elementos semióticos convierten esos momentos de encuentro en pequeños rituales en los que los estudiantes que circulan por los pasillos son seleccionados por los alumnos responsables de la semana para participar en la actividad de tránsito de acuerdo con las normas de participación. De hecho, y como se puede apreciar en la parte inferior de la figura 4.19, las dos estudiantes que se aproximan al alumno apostado en la columna, procedentes de un pasillo al margen de su ángulo de atención (parte inferior izquierda), lo hacen corriendo mientras que las dos alumnas que salen del ángulo de atención del mismo, por el lado contrario (parte inferior izquierda), lo hacen andando.

Además de estas formas desplazadas a los márgenes del marco de participación, el hecho de que el profesor tutor de la clase responsable de la semana asumiese ocasionalmente el papel de supervisor de sus estudiantes proporcionaba oportunidades

para identificar otras relacionadas con la participación de los estudiantes apostados en los pasillos. Así, el desplazamiento ocasional del docente alrededor de los lugares donde aquéllos se apostaban y una dirección de mirada atenta a ellos provocaba en muchas ocasiones que ciertas posturas corporales fuesen inmediatamente corregidas por estos alumnos, como por ejemplo el ladeado de la cabeza o el semi-flexionado de las rodillas.

A parte de estos rituales de interacción descritos para la entrada a los centros y para la regulación del tránsito de los estudiantes en los pasillos, la observación de la actividad entre las 7:00 y las 7:15 de la mañana también reveló la existencia de otros espacios de participación regulada en los que se llevaba a cabo otra actividad distinta.

4.4.3 La limpieza de las instalaciones

Estas otras formas de participación tenían que ver con tareas de limpieza y concernían fundamentalmente al interior de las aulas y a espacios físicos comunes de los centros tales como los baños y pasillos de cada planta o los patios interiores (véase la figura 4.20). Por ello, la definición de quiénes se encargaban de qué tipos de tarea, de qué modo y durante cuánto tiempo también estaban ritualizadas:

Figura 4.20. Labores de limpieza en el centro *Hangzhou fushu xiaoxue*



Fragmento 6. “Multitud de alumnos que se afanaban en barrer y limpiar”

Hoy era el día negociado para dar la clase de inglés al grupo de la profesora Zhao. Habíamos quedado en que hoy empezaría el tema 7 (sección A) en la clase de 7:50 a 8:30 a.m., así que me he presentado en el instituto a las 7:00 para llegar con tiempo. Sin embargo, al llegar al centro me he encontrado con un panorama sorprendente, ya que ésta era la primera vez que llegaba tan pronto (...) Una vez dentro del recinto, la actividad en el mismo era muy agitada. Así, y a pesar de que aún no habían comenzado las clases, las aulas, los pasillos y los patios estaban ocupados por estudiantes fregando y barriendo, y moviéndose de un lado para otro (...) unos se encargaban de barrer y fregar los suelos, otros limpiaban las pizarras, otros, las mesas y los cristales. Además, las tareas de supervisión también estaban definidas. Mientras los estudiantes responsables de cada aula se encargaban de la organización de estas tareas de limpieza dentro de la clase (“tú barres ahí y ella que limpie las mesas”), un grupo de estudiantes de la clase responsable de la semana hacía lo propio en las instalaciones comunes de cada planta y dos estudiantes responsables del centro, en los patios y baños comunes de

todo el centro. Toda la actividad parecía estar muy mecanizada, si bien había estudiantes que, en ocasiones, ralentizaban o paraban los movimientos de limpieza cuando no les miraban sus supervisores

{Notas de campo sobre el centro *Hangzhou shiyan xuexiao*. Cuaderno de Educación Secundaria nº 2, págs. 65-67}

En este caso, las formas de actividad coordinada de los distintos participantes se establecen en torno a tareas de limpieza de las instalaciones del centro, las cuales se desarrollan de forma simultánea en distintos espacios y de acuerdo con distintas agrupaciones de estudiantes que asumen diferentes posicionamientos. Aunque la estructura de participación básica se compone en todo momento de intercambios directivos que, a través de distintos recursos verbales y no verbales (actos de habla directivos y gestos), conllevan la ejecución de las acciones de limpieza (barrido y fregado) de un grupo reducido de alumnos de cada aula (que cambiaba cada semana de forma que todos los estudiantes asumiesen las tareas de limpieza), estos intercambios son abiertos por distintos participantes según el espacio de que se trate.

Por un lado, los alumnos responsables de cada grupo son quienes abren los intercambios directivos y seleccionan a los estudiantes encargados de limpiar en el interior de cada aula. Por otro lado, los estudiantes responsables de la semana son quienes dirigen las acciones de limpieza de los alumnos en los pasillos circundantes a cada aula. Por último, los estudiantes responsables del centro encargados de esta rutina son quienes abren los intercambios directivos en los patios y en los lavabos comunes de cada planta. Además, estos alumnos que dirigen las acciones de limpieza en cada uno de estos tres espacios también se encargan de la supervisión, de forma que adoptan un patrón de mirada atento a las acciones de quienes realizan las tareas de limpieza.

A pesar de que en este caso no se disponen de muestras audio-visuales, la observación de las formas de actividad coordinada en las tareas de limpieza también pone de manifiesto, como en el resto de los rituales, la construcción interaccional de prácticas subordinadas que eran sistemáticamente realizadas por los diferentes estudiantes en los márgenes de la actividad dominante. En concreto, se destacan las posiciones corporales de descanso por parte de los estudiantes que limpiaban, cuando éstos no estaban bajo la atención visual de aquellos participantes supervisores.

El conjunto de estas formas, así como el de todas las descritas en este capítulo, permite entonces delimitar la “buena participación” en los espacios comunes de los tres centros educativos. Estos espacios proporcionan entonces más claves con las que

entender esa dimensión moral que conformaba la categoría institucional de “buen estudiante”. Por ello, el siguiente apartado adoptará una nueva mirada en perspectiva con el fin de extraer las implicaciones de estas claves en el marco de la reforma educativa liderada por estos centros.

4.5 Modernización y colectivismo escolar

El estudio de las formas de participación ritualizadas en los centros revela la existencia de espacios simbólicos de participación común que también resultaban cruciales para la distribución de los recursos culturales de la institución escolar, al margen de la actividad de cada una de las materias curriculares en el interior de las aulas. Así, en estos otros espacios comunes la actividad interaccional también estaba regulada y tenía consecuencias para la organización de los centros y para la evaluación moral de los estudiantes. En concreto, del análisis de todos los marcos de participación a través de los cuales se (re)producían y desafiaban esas rutinas comunes emana una construcción interaccional del buen participante que premia la coordinación colectiva del cuerpo y la responsabilidad social dentro de una comunidad escolar jerárquicamente organizada. En lo que se refiere a la coordinación colectiva del cuerpo, el estudio de los rituales fuera de las aulas muestra cómo se legitima la coordinación y simultaneidad colectiva del movimiento en torno a actividades que van desde la esfera personal a la nacional.

De hecho, la comunicación subordinada o *byplay* entre los estudiantes seleccionados por las instrucciones directivas y aquellos ratificados no seleccionados que supervisan la actividad de cada ritual coloca en el *frontstage* de la interacción a las formas de participación verbal y no verbal de animación⁵ colectiva alrededor de movimientos corporales relacionados con el cuidado físico y de la salud individual (ejercicios físicos y cuidado de los ojos), la realización de servicios para la comunidad escolar (regulación del acceso y de la circulación en los recintos educativos así como limpieza de las instalaciones) y el culto a los símbolos nacionales (levantamiento de la bandera china). Así, el uso de determinados recursos semióticos por parte de los participantes supervisores (instrucciones verbales, gestos o contacto visual) es interpretado en la interacción por los estudiantes seleccionados para la animación como

⁵ El término de “animación” se utiliza aquí en relación con el estatus de participación de “animador” definido por Goffman, quien se refiere al participante que actúa simplemente como transmisor de palabras o acciones corporales que han sido creadas o definidas previamente por otro participante o actor institucional (siendo este otro denominado como “autor”) (1981: 144).

una instrucción de corrección de aquellos elementos proxémicos y cinésicos que suponen el des-alineamiento y la des-coordinación colectiva en la actividad, los cuales son por lo tanto desplazados a los márgenes de la actividad dominante (al *backstage*).

Al respecto de la responsabilidad social dentro de una comunidad escolar jerárquicamente organizada, la rotación colectiva de los diferentes estatus entre los participantes propicia que todos actúen como evaluados o evaluadores en distintos momentos. Es decir, los estudiantes no sólo se posicionan como participantes seleccionados por aquellos autorizados (el equipo directivo o las reproducciones de audio del Ministerio de Educación) para el cierre de intercambios directivos alrededor de dichas actividades verbales y no verbales animadas de coordinación, sino que también asumen en determinadas ocasiones el papel de participantes que seleccionan al resto de estudiantes, abriendo dichos intercambios, así como el papel de participantes supervisores no seleccionados por los actos de habla directivos de los actores autorizados. En este sentido, esta rotación asegura que el propio alumnado participe en las tareas de dirección y supervisión de la actividad, junto con los profesores, potenciando así el compromiso de toda la comunidad en la reproducción de las normas interaccionales legítimas.

En definitiva, estas formas de participación colectiva que también contribuían a la construcción social del “buen estudiante” en el espacio social de los tres centros experimentales conforman una dimensión más de la modernización educativa, al margen de las materias curriculares y de los exámenes nacionales. Esto es, el conjunto de los rituales de participación en los espacios comunes descubre una lógica institucional que incorpora nuevos elementos o matices en la categorización institucional de los estudiantes, además de los referidos la competitividad académica que ya emergió del capítulo anterior. En este sentido, la institucionalización de unas prácticas asociadas a la “educación moral”, en las que cada participante es supeditado a la organización de una comunidad superior que engloba a toda la escuela y a la nación china, parece contrarrestar la individualidad que se deriva del énfasis exclusivo en la competitividad académica.

Sin embargo, la comprensión global de este proceso de institucionalización en el marco de las condiciones sociales actuales de la RPCh requiere de la exploración de las formas discursivas que, en relación con el objetivo nacional de alcanzar una educación de calidad, eran utilizadas en el interior de los tres centros para justificar estas otras prácticas educativas (véase el capítulo 7, para una muestra de cómo estas actividades

estaban siendo institucionalizadas por los centros, en el marco de los requerimientos de cuantificación de la educación moral de los planes de reforma). Pero antes de realizar dicha exploración es preciso detenerse a estudiar cómo estas ideas de la modernización afectaban a las prácticas de enseñanza en las aulas, a propósito de la asignatura de inglés. Por lo tanto, los dos capítulos a continuación (capítulos 5 y 6) llevarán a cabo un estudio detallado de ese espacio concreto que, como se vio en el capítulo 2 de esta tesis, ha jugado un papel central en la reforma de modernización educativa.

5 ENSEÑANZA DE INGLÉS E INNOVACIÓN METODOLÓGICA: UN ANÁLISIS INTERACCIONAL DE LAS IMPLICACIONES DE LA MODERNIZACIÓN EN LAS AULAS

5.1 Introducción

Los capítulos anteriores han mostrado algunas de las consecuencias más importantes que la reforma de modernización educativa tenía en la organización escolar y en las prácticas educativas de los tres centros experimentales estudiados. Así, esta modernización se concretaba en una dinámica cotidiana atravesada por los principios de competitividad y colectivismo (véase los capítulos 4 y 5). Sin embargo, estos espacios simbólicos analizados hasta el momento no eran los únicos relevantes para el estudio de dicha reforma. Además, el ámbito curricular correspondiente a cada una de las asignaturas de la educación obligatoria china también se constituía como un espacio social relevante para des-cubrir las implicaciones que el proceso de modernización tenía en las prácticas cotidianas de aula.

Entre estas asignaturas, la enseñanza de la lengua inglesa ocupaba un lugar especial, ya que ésta ha sido representada en los últimos años por el gobierno chino como clave para hacer realidad el proyecto nacional de las “Cuatro modernizaciones” (四个现代化) iniciado por Deng Xiaoping a finales de los años 70. De hecho, esto se ha reflejado en las numerosas reformas de innovación curricular que se han llevado a cabo desde que en 1978 se instaurase el primer currículo nacional de la asignatura de inglés (Ministerio de Educación 1978), ya que todas ellas se han dirigido a ajustar el currículo de dicha asignatura al servicio de los intereses nacionales chinos. En este sentido, dichas reformas han seguido un proceso paulatino de adaptación de las teorías internacionales hegemónicas de enseñanza de esta lengua a las estrategias nacionalistas desarrolladas por el Partido Comunista Chino del periodo post-maoísta (véase el capítulo 2).

Este proceso de adaptación ha afectado a diversas dimensiones, entras las que destacan aquellas que tienen que ver con las orientaciones pedagógico-metodológicas. En primer momento, las reformas curriculares de innovación mencionadas comenzaron

introduciendo las metodologías estructuralistas audio-lingual y de gramática-traducción, en línea con una representación técnica y orientada a la ciencia y tecnología (no humanista) de esta materia. Tras ello, el discurso oficial de los últimos años ha pasado a defender la incorporación de la enseñanza comunicativa para cubrir las nuevas necesidades de una economía cada vez más internacionalizada, si bien adaptando dicha enseñanza a las corrientes pedagógicas tradicionales chinas, en consonancia con las directrices políticas de ajuste a las condiciones nacionales específicas de China (véase Li L. 2004: 346-353).

De hecho, la observación etnográfica realizada en las aulas de inglés de los tres centros educativos experimentales de esta tesis puso de manifiesto desde un principio cómo la enseñanza se organizaba mezclando diferentes criterios comúnmente atribuidos a distintas orientaciones metodológicas. Por un lado, podían reconocerse elementos generalmente asociados a los enfoques comunicativos y a su visión funcionalista de la lengua. Un ejemplo de ello era el equipamiento tecnológico de las aulas de inglés para proporcionar a los estudiantes muestras audio-visuales de uso de la lengua procedentes de personajes y contextos diversos (véanse las figuras 5.1, 5.2 y 5.3). Tanto es así, que todas las aulas de inglés contaban con material informático, incluso cuando el resto de profesores de otras asignaturas en el centro no disponían de dichos medios, como en el caso del centro *longgang zhongxuexiao* (véase el capítulo 3).

Figuras 5.1, 5.2 y 5.3. Apoyos tecnológicos en las aulas de inglés de los centros *Hangzhou fushu xiaoxue*, *Hangzhou shiyan xuexiao* y *longgang zhongxuexiao*, respectivamente

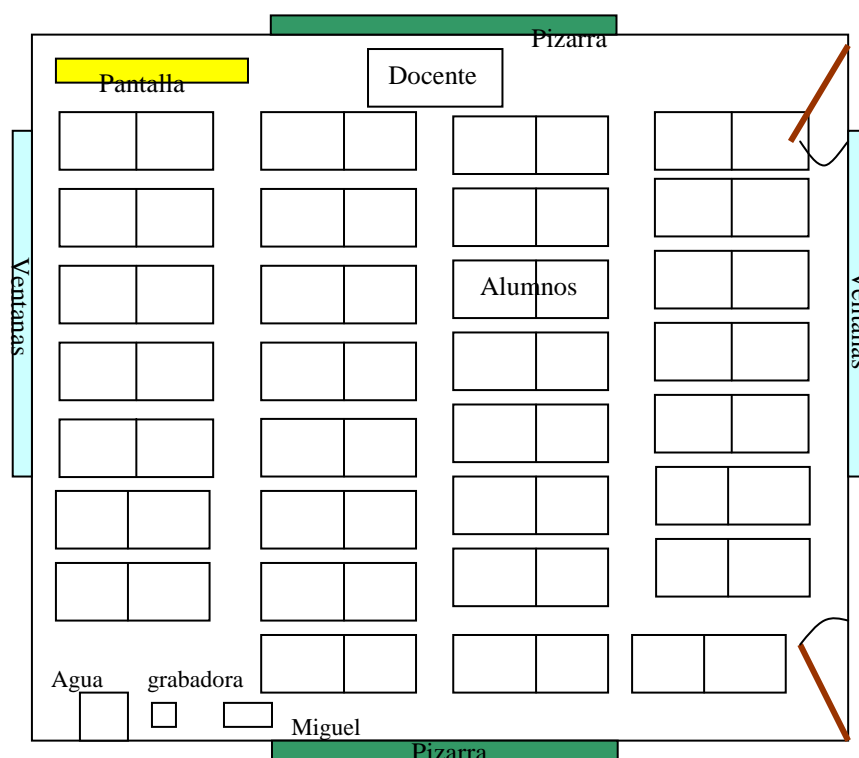


Además, los libros de texto de esta asignatura, cuyas portadas señalaban la edición a cargo del Ministerio de Educación chino (人民教育出版社) y la correspondencia con los estándares nacionales establecidos para la educación obligatoria (义务教育课程标准实验教科书), reconocían estar basados en el método de enseñanza por tareas comunicativas (提倡任务型教学). Incluso, estos libros explicitaban en su primera página la colaboración con editoriales extranjeras,

fundamentalmente estadounidenses y canadienses (Lingo Media, en el caso de los libros de Educación Primaria, y Thomson Learning, en el de Educación Secundaria Obligatoria).

Por otro lado, y a pesar de esta adscripción al enfoque comunicativo, la actividad diaria de las aulas de inglés en dichos centros se desarrollaba espacio-temporalmente de acuerdo con los parámetros vinculados a otras corrientes metodológicas de carácter tradicional y a su visión estructuralista y cognitiva de la lengua. En lo que se refiere al espacio, éste destacaba porque en todas las aulas la distribución de las mesas respondía al modelo tradicional según filas alineadas de dos en dos, mirando hacia la pizarra y hacia la mesa de la profesora (véase la figura 5.4). Es decir, no parecía favorecerse un esquema de comunicación diferente a aquel presidido y controlado por el docente. Esta distribución no se alteraba nunca en ninguna de las aulas observadas, si bien los estudiantes rotaban semanalmente sus posiciones en dicha organización, de acuerdo con las recomendaciones nacionales para la protección ocular de los estudiantes¹.

Figura 5.4. Croquis del aula de 6º del centro *Hangzhou fushu xiaoxue*



¹ Estas rotaciones se daban en todas las aulas de los tres centros educativos, de acuerdo con la directriz del cuidado de la salud ocular de los estudiantes, perteneciente a la política educativa nacional “el cuerpo es lo primero” (身体第一) reflejada en las estipulaciones de los proyectos educativos y en las indicaciones del propio Ministerio de Educación (Li L. 2004: 360; en este sentido, véase también la rutina semanal de los masajes oculares, en el capítulo 4, y su importancia en el orden moral de los centros).

En lo que se refiere al tiempo, la gestión de la actividad en todas las aulas parecía estar tan prefijada y ritualizada que las formas de participación entre estudiantes y docentes se coordinaban a toda prisa a lo largo de las diferentes transiciones y actividades que conformaban cada unidad didáctica, en el transcurso de las seis sesiones de media que abarcaba cada una. De esta manera, no parecía haber espacio para la negociación de otras actividades que no estuvieran previamente diseñadas por las profesoras. De hecho, esta característica destacaba en las anotaciones etnográficas tomadas al término del primer día de observación en cada aula, tal y como se aprecia en el siguiente fragmento:

Fragmento 1. “Todo ha pasado muy muy deprisa”

Tras llegar al aula todo ha pasado muy deprisa. La actividad en ella me ha parecido tan frenética como la del aula de secundaria observada en el otro centro a primera hora de la mañana. Me costaba seguir el ritmo y anotar todo en el cuaderno de campo; parecía haber una rutina muy establecida y conocida por todos los alumnos y por la profesora, de manera que iban saltando de transición en transición entre actividades muy rápido al tiempo que se hacía uso de la pizarra, de los libros de texto y del *Power Point*.

{Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 1, página 11 }

Ante este complejo panorama que emergía del contexto legislativo y de la observación etnográfica, a propósito de la combinación de rasgos asociados a tradiciones metodológicas distintas (y representadas muchas veces como incompatibles), se hace necesario un estudio detallado de las prácticas interaccionales de las aulas. En este sentido, las discusiones y aproximaciones pedagógico-metodológicas a la enseñanza de lenguas, así como la propia noción de “método”, son insuficientes para comprender qué es lo que realmente ocurría en la práctica cotidiana de profesores y estudiantes dentro de dichas aulas (véase el capítulo 1, para un posicionamiento teórico-metodológico explícito al respecto). Por lo tanto, y con el fin de identificar las implicaciones prácticas y concretas que la modernización educativa tenía en la enseñanza institucionalizada de lengua inglesa (a través de las mencionadas reformas de innovación curricular), este capítulo abordará un análisis de la interacción en las aulas de los centros experimentales de la investigación.

Este análisis tratará de ofrecer una visión panorámica del conjunto de las prácticas recogidas en el corpus de enseñanza de inglés de esta investigación. De este modo, se delimitarán las actividades interaccionales recurrentes alrededor de las cuales se organizaban las unidades didácticas de las aulas de inglés observadas, prestando atención para ello a cómo se desplegaban secuencialmente las formas de participación

en el interior de cada una de esas actividades. De hecho, el estudio del conjunto de las secuencias interaccionales de participación que conformaban cada una de las actividades recurrentes de cada unidad didáctica permitirá extraer algunas conclusiones generales acerca de los objetivos institucionales que regulan la organización de la actividad (Seedhouse 2004: 96). Dicho de otro modo, se explicitará cómo de la construcción interaccional de qué cuenta como lengua y como una buena actuación lingüística (*linguistic performance*) emana una competencia lingüística legítima que responde a los intereses en juego en el contexto social de estudio (Heller 2007b:29).

En este sentido, el análisis se basará en las propuestas de Heller & Martin-Jones (2001) y Martín Rojo (2009), quienes integran la perspectiva propia de algunos de los trabajos clásicos de la interacción en el aula (Mehan 1979, Cazden 1988, Tsui 1995) con la desarrollada por el sociólogo Ervin Goffman (1981). Por ello, se prestará especial atención a los recursos lingüísticos relacionados con la gestión de la participación, a lo largo de las diferentes secuencias o cursos de acción que conforman las distintas actividades educativas, prestando atención a las convenciones de ritualización de la interacción mediante las cuales los participantes se posicionan (*footing*) con respecto del conocimiento desplegado en el aula. Concretamente, se atenderá a las estructuras de participación en la distribución de los turnos de palabra, a los actos de habla, a los tipos de preguntas y explicaciones, al tratamiento del error, a la alternancia de lenguas y a las inferencias o índices contextuales². Además, y en la línea de los denominados como *New Literacy Studies* (Street 1993, 1995; Gee 1996, Barton 2001), se dará cuenta del papel que los recursos escritos juegan en dicha gestión de la participación.

Partiendo de un estudio detallado de las aulas de 6º de Educación Primaria (EP, de aquí en adelante) y de 2º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO, de aquí en adelante) de los tres centros experimentales³, se tomarán como referencia los datos recogidos en dos de ellas, representando cada una la actividad de uno de los dos niveles. En particular, se analizará la actividad de una de las aulas de 6º de EP del centro *Hangzhou fushu xiaoxue* y de una de las aulas de 2º de ESO del centro *Hangzhou shiyan*

² Tal y como señala Gumperz (1992: 232), estos índices contextuales (*contextualization cues*) permiten que los participantes establezcan ítems compartidos a partir de la nueva información en el curso de la interacción, ya que marcan una distinción entre los aspectos centrales y aquellos marginales. Estos recursos interaccionales nos permiten explicar entonces los procesos de contextualización del conocimiento en los eventos de enseñanza-aprendizaje (véase también Martin-Jones 2007).

³ Por una parte, el centro *Hangzhou fushu xiaoxue* abrió las puertas de dos aulas de 6º curso de EP a la investigación. Por otra parte, el centro *Hangzhou shiyan xuexiao* me permitió el acceso a dos aulas de 2º curso de ESO. Por último, en el centro educativo *Longgang zhongxuexiao* se pudieron realizar observaciones también en dos aulas de 2º de ESO.

xuexiao, ya que en éstas la observación abarcó un mayor número de sesiones (42 sesiones de un total de 52 entre todas las aulas). En este sentido, los apartados a continuación se organizarán de acuerdo con los aspectos comunes y diferentes a ambas, a propósito de la forma en que se organizaba la actividad en ellas.

En primer lugar, se prestará atención a aquellas actividades específicas que eran recurrentes sólo en las unidades didácticas de las aulas de un mismo nivel educativo (5.2). Después, se examinarán las actividades que eran comunes a todas las unidades didácticas de todas las aulas, tanto en las de 6º de EP como en las de 2º de ESO (5.3). Partiendo de este conjunto de rituales se extraerán algunas conclusiones con respecto de los escenarios y posicionamientos legítimos, los cuales permitirán reflexionar acerca de la orientación de esa innovación metodológica que está siendo institucionalizada en la enseñanza-aprendizaje de inglés en la educación obligatoria de la República Popular China (RPCh, de aquí en adelante) (5.4).

5.2 Dos etapas educativas, diferentes rituales de actividad

Las actividades específicas y propias de cada uno de los dos niveles se concentraban fundamentalmente en las sesiones iniciales y finales de cada unidad didáctica. Los siguientes subapartados comenzarán entonces caracterizando aquellas que eran propias de las aulas de 6º de EP para detenerse después en las específicas de las aulas de 2º de ESO.

5.2.1 *Cantos, pronunciación y cuentos en EP*

Las actividades específicas que sólo eran recurrentes en las unidades didácticas de las aulas de 6º de EP tenían que ver con marcos de participación en torno a trabajo de salmos, fonemas y cuentos. Al respecto de los salmos, todas las unidades observadas en este nivel comenzaban con la sección de “let’s chant” que abría cada lección del libro de texto. En concreto, esta actividad se organizaba en torno a un texto ilustrado en cada lección del libro, el cual era además acompañado de una versión cantada y con música contenida en el casete que acompañaba al libro de texto. Por esta razón, dicha actividad se solía desplegar en secuencias de escucha del casete así como de lectura salmodiada del texto. El siguiente fragmento corresponde a la sección “let’s chant” de la unidad 4 (“I have a pen pal”) y es una muestra representativa de esos marcos de participación⁴:

⁴ En el Anexo IV se muestra un ejemplo de una interacción completa de aula en la asignatura de inglés.

Fragmento 2. “Primero escuchad y luego cantad”

- 1 **Linda:** ok / let's begin
 2 **Estudiantes:** STAND UP {se levantan de sus sitios y permanecen en posición
 3 erguida con los brazos estirados y pegados a cada lado del cuerpo,
 4 mirando al frente}
 5 **Linda:** (()) good morning / boys and girls
 6 **Estudiantes:** {haciendo una reverencia a la profesora} GOOD MORNING MISS LI
 7 **Linda:** ok / sit down please
 8 **Estudiantes:** {sentándose en sus sitios de nuevo} THANK YOU
 9 **Linda:** now first open your english books // turn to page 24
 10 {los alumnos abren sus libros en sus pupitres}
 11 **Linda:** unit four {señalando a la pizarra, donde está escrito el enunciado “I
 12 have a pen pal”} / I have a / PEN PAL
 13 {los estudiantes miran a la pizarra}
 14 **Linda:** now first listen and chant {se aproxima a la puerta de entrada al aula y
 15 la cierra, después vuelve a su mesa y manipula el reproductor de audio.
 16 Se oyen conversaciones paralelas}
 17 **Reproductor:** {música}
 18 **Linda:** (ok now / listen)^o
 19 {se dejan de escuchar las conversaciones paralelas}
 20 **Reproductor:** {música} unit 4 &
 21 **Linda:** & unit four &
 22 **Reproductor:** & I have a pen pal &
 23 **Linda:** & I have a ↑
 24 **Estudiantes:** PEN PAL &
 25 **Reproductor:** & let's chant &
 26 **Linda:** & let's chant &
 27 **Todos:** & {con música y de forma cantada y conjunta con todos los alumnos y
 28 la profesora al unísono, mientras cada participante mira a su libro}
 29 TELL ME ABOUT YOUR PEN // WHAT DOES HE LIKE TO DO? HIS
 30 HOBBY IS PAINTING / AND THAT'S MY HOBBY TOO // HOW DOES
 31 HE GO TO SCHOOL? DOES HE GO TO SCHOOL BY CAR? NO HE
 32 GOES ON FOOT BECAUSE HIS SCHOOL IS NOT TOO FAR
 33 **Linda:** now again

{Código de grabación: 7v_Zh_P24112006I}

Tras la rutina de inicio de la sesión (líneas 1-8), la profesora establece el marco de participación propio del comienzo de la lección. Así, y a través de actos de habla asertivos (“unit tour / I have a / PEN PAL”) y directivos (“now first listen and chant”), la docente abre el inicio de una secuencia previa de enfoque (líneas 11-13) y otra de enmarque⁵ (líneas 14-16) en las que las acciones verbales y no verbales de los participantes se coordinan en torno a la lectura del título del nuevo tema y al inicio de la

⁵ Los términos de “enfoque” y “enmarque” se utilizan siguiendo las definiciones de Tsui (1995: 31) a propósito del discurso del profesor en el aula. En ese sentido, las acciones de “enfoque” se entienden como aquellas en las que el docente llama la atención de los estudiantes sobre aspectos concretos que son centrales para el seguimiento de la actividad (por ejemplo, términos léxicos de un libro de texto en torno a los que transcurre la conversación). En cambio, las acciones de “enmarque” son aquellas en las que los profesores organizan discursivamente la actividad del momento dentro de una estructura más amplia que da sentido a dicha actividad (por ejemplo, referencias del tipo “esta nueva sección continúa lo visto...”).

reproducción de audio correspondiente a la sección “let’s chant”, respectivamente. A partir de entonces, los cantos se desarrollan a través de secuencias de escucha (líneas 17-22) y de lectura salmodiada (líneas 25-33).

En las secuencias de escucha, la profesora reproduce la grabación de audio en la que se indica el título de la unidad y el nombre de la sección (que es repetido por ella misma), mientras los estudiantes deben atender en silencio. De hecho, y como se aprecia entre las líneas 16-19, la profesora construye este espacio de participación como el legítimo (*frontstage*) reiniciando la instrucción con un nuevo acto de habla directivo cuando los estudiantes mantienen conversaciones paralelas (que funcionan entonces como un *backstage*). En cambio, en las secuencias de lectura salmodiada los estudiantes deben participar verbalmente, al unísono y de forma cantada, acompañados de la profesora y de la reproducción de audio.

En relación con el otro tipo de actividad recurrente en las aulas de 6° de EP, el trabajo de los fonemas, éste estaba siempre reservado a la parte final de cada unidad. En este caso, la actividad de los participantes se coordinaba en torno al trabajo de una de las secciones que aparecían en el tercer y último bloque de cada tema en los libros de texto: “pronunciation”. Dicha sección se dividía en dos subsecciones (“listening” y “read and match”), de modo que el trabajo de las mismas se concretaba en la construcción de distintas actividades interaccionales. En la primera subsección (“listening”), los participantes comenzaban coordinando su participación alrededor de la actividad del trabajo oral de fonemas. En particular, esta actividad se desarrollaba a través de secuencias de escucha y de repetición de una serie de fonemas que aparecían ilustrados tanto de forma aislada como en el interior de palabras:


Fragmento 3. “Pronunciación”

- 1 **Linda:** 好 / 再来听一遍啊
- 2 *bien / escuchamos una vez más*
- 3 {La profesora manipula el reproductor. Los alumnos parecen atender al televisor}
- 4 **Reproductor:** *pronunciation* // [ā:]
- 5 **Estudiantes:** [Ā:]
- 6 **Reproductor:** [ā:]
- 7 **Estudiantes:** [Ā:]
- 8 **Reproductor:** [ʌ]
- 9 **Estudiantes:** [ʌ]

{Código de grabación: 13dp_Zh_P07112006I}

En este fragmento, los participantes trabajan sobre la sección de “pronuntiation” de la unidad 3 (“What are you going to do?”), en la cual los fonemas y las palabras correspondientes se agrupan tal y como se muestra en la figura 5.5. En concreto, el ejemplo se corresponde con una parte de las secuencias intermedias en el trabajo de dicha sección. Tras haber escuchado previamente la reproducción completa de todos los fonemas seguidos, la formulación de un acto de habla directivo por parte de la profesora, apoyado con cambio de lengua al chino (“再来听一遍啊”) y con la orientación corporal al reproductor audiovisual (líneas 1-3), funcionan como índice contextual para el inicio de la actividad.





Figura 5.5. Pronunciación⁶ {Libro de texto de EP, pág. 35}

PRONUNTIATION					
	/θ/	/ð/	/m/	/n/	/ŋ/
/ɑ:/	path	father	mars	nasty	asking
/ʌ/	thumb	tus	must	nut	hungry

De hecho, la actividad interaccional de todos los participantes se organiza en torno a la repetición de la reproducción audiovisual a partir del turno de intervención de la profesora, de modo que las formas de participación se desarrollan a partir de ese momento sobre la base estructuras conformadas por intercambios entre el reproductor y los estudiantes (líneas 4-5, 6-7, 8-9). Es decir, estos últimos repiten al unísono los fonemas enunciados previamente por el reproductor (o por la docente en algunas ocasiones) en cada uno de dichos intercambios.

Figura 5.6. Ejercicio de correspondencia en libro de texto {Libro de texto de EP, pág.35}

Read and match

/əʌm/

/ˈfɑːðə/

/mɑːsk/





/nʌt/

father

nut

thumb

mask

⁶ Debido a la legislación actual, en material de reproducción total o parcial de libros de texto, esta ilustración es una adaptación de la mostrada en la fuente original. En dicha fuente, aunque el grupo de fonemas consonánticos, vocálicos y de palabras se agrupan siguiendo la distribución simbólica de una tabla, tal y como aquí se indica, en realidad lo hacen en el interior de una ilustración a color adornada con figuras de animales y otros objetos diferentes a los aquí mostrados.

La segunda subsección (“Read and match”) estaba acompañada en el libro de texto con una ilustración en la que se mostraban dos filas de palabras: por un lado, la fila inferior se componía de cuatro de las diez palabras adelantadas en la primera subsección; por otro lado, la fila superior contenía las representaciones fonéticas de las mismas (véase la figura 5.6). Por lo tanto, y dado que cada una de las palabras y su representación fonética no estaban alineadas, en esta subsección los participantes coordinaban sus formas de participación alrededor de secuencias de trabajo individual de correspondencia y de verificación colectiva:

Fragmento 4. “Lee y une”

- 1 **Linda:** (()) 下面有四个音标
- 2 *en la parte de abajo hay cuatro símbolos fonéticos*
- 3 {los estudiantes miran sus libros}
- 4 **Linda:** (()) read and match / 开始!
- 5 *¡empezad!*
- 6 {los estudiantes hacen los ejercicios 1’}
- 7 **Linda:** 好 / 写好了 / 看第一个 / 来 / read after me // [Θ] / [Λ] / [ΘΛ]
- 8 *bien / terminad de escribir / mirad el primero / venga*
- 9 **Estudiantes:** [Θ] / [Λ] / [ΘΛ]
- 10 **Linda:** thumb
- 11 **Estudiantes:** THUMB
- 12 **Linda:** one / two / three / four / 第几个?
- 13 *¿cuál?*
- 14 **Varios est.:** three &
- 15 **Varios est.:** & THREE
- 16 {la profesora manipula el reproductor audiovisual}
- 17 **Reproductor:** yes

{Código de grabación: 13dp_Zh_P07112006I}

En este ejemplo, la profesora inicia una secuencia previa de enfoque (líneas 1-3) y otra de trabajo individual de ejercicios (líneas 4-6) a través de actos de habla de tipo asertivo (“下面有四个音标”) y directivo (“read and match / 开始”) que, junto con el cambio de lengua al chino, establecen el tránsito desde las acciones de repetición a las de correspondencia. Por ello, dichos actos de habla desencadenan que los estudiantes se orienten al trabajo individual del nuevo ejercicio (líneas 3 y 6), en el que se les demanda una acción específica y legitimada por el libro y por la profesora. Pasado un minuto, la profesora abre un nuevo marco de participación mediante una secuencia de elicitación que se repite para cada una de los cuatro emparejamientos de que consta el ejercicio de correspondencia y cuya estructura básica queda reflejada entre las líneas 7 y 17, en relación con la palabra “thumb”.

Primero, dicha estructura se compone de dos intercambios de repetición iniciados por la profesora y seguidos por los estudiantes al unísono (primero del deletreo fonético de la palabra en cuestión y después de la palabra completa) (líneas 7-11). Después, la estructura continúa con un intercambio de elicitación en el que la profesora realiza preguntas que no seleccionan participante y que, por lo tanto, requieren la formulación en voz alta (aunque no necesariamente al unísono) de las palabras escritas que corresponden a cada deletreo (líneas 12-15). Finalmente, la profesora cierra la estructura con un turno de evaluación positiva de los estudiantes, a través del reproductor, si éstos respetan este formato de participación (líneas 16-17).

En relación con el tercer y último tipo de actividad recurrente en las aulas de 6º de EP, el trabajo de los cuentos, éste ocupaba generalmente la parte final de cada unidad didáctica. De hecho, esta actividad se organizaba alrededor de la sección “story time” que se ubicaba dentro del último bloque de cada lección del libro de texto. Esta sección estaba constituida siempre por un cuento conformado por diferentes viñetas ilustradas en las que solían mostrarse diálogos entre distintos personajes. Por ello, el trabajo de la misma solía organizarse en torno a secuencias de escucha de dichos diálogos, de explicaciones monologadas por parte de la profesora y de repeticiones conjuntas entre todos los participantes. El fragmento a continuación es una muestra de las secuencias de escucha en esta actividad:

Fragmento 5. “Hoy vamos a aprender una nuevo cuento”

- | | | |
|----|---------------------|--|
| 1 | Linda: | today we will learn ((a new story)) / now / first let's listen // 来 / 同学们 |
| 2 | | 看一下 |
| 3 | | *venga / mirad todos un momento* |
| 4 | Reproductor: | (()) {participante A} <i>what are you to do tomorrow?</i> {participante B} |
| 5 | | <i>I'm going to learn how to swim</i> {participante A} <i>ok / I'll teach you</i> |
| 6 | | {participante B} <i>no / don't disturb me / I'm learning to swim!</i> |
| 7 | | {participante A} <i>how can you swim without practicing in a pool? come</i> |
| 8 | | <i>on / let's go to the swimming pool!</i> {participante B} <i>no / I will drown!</i> |
| 9 | | {participante A} <i>go! have this // practice and you will learn</i> |
| 10 | | {participante B} <i>help! help!</i> {participante A} <i>just try / this way / this</i> |
| 11 | | <i>way // ok / now you see</i> {participante B} <i>oh / it's easy</i> {participante A} |
| 12 | | <i>we should always remember / learn by doing</i> |

{Código de grabación: 14dp_Zh_P08112006I}

En este fragmento, la profesora abre la secuencia de escucha con un turno con actos de habla asertivos (“today we will learn a new story”) y directivos (“now / first let's listen”), acompañados de cambio de lengua al chino (línea 2). De esta manera, este turno establece un marco de participación en el que todos los participantes deben

atender a la reproducción audiovisual del cuento (líneas 4-12). Tras ello, la secuencia de explicación monologada por la profesora adoptaba entonces la siguiente forma:

Fragmento 6. “Y ella dice vale”

- 1 **Linda:** (()) // ok / so first read // *what are you to do tomorrow?* / [明天你要去
2 干什么?]
3 *¿qué vas a hacer mañana?*
- 4 **Varios est.:** [(())]
5 **Linda:** Zoom 说她明天要干嘛?
6 *¿qué dice ella que va a hacer mañana?*
- 7 **Estudiantes:** [学游泳]
8 *APRENDER A NADAR*
- 9 **Linda:** 学习怎么样游泳 // ok / I'll teach you // 她说好的 / 我来教你吧 //
10 Zoom / *don't disturb me* / Zoom 说他在看电视向学习怎么样来游泳 /
11 所以就说别打扰我 / 我在看电视学游泳呢 / *I'm learning how to swim!*
12 而 Zip 说 / *how can you swim without practicing in a pool?* / 如果 / 她
13 说你不在游泳池里练 / 你就光看 / 你能学会吗? / 然后呢 / Zip 就拉
14 着 Zoom 去怎么样? / 游泳去了 / 可以带救生圈啊 / 她就说 / *come*
15 *on / let's go to the swimming pool!* 去游泳池吧! *no / I will drown!*
16 Zoom 说不可以 / 不 / 你不要让我去了 / 我不会游 / 我淹死了 // *go!* /
17 *catch this* // 这个时候她就把这个怎么样? / [推下游泳池了]
18 *cómo se aprende a nadar // ok / I'll teach you // y ella dice vale / te voy
19 a enseñar” // Zoom / *don't disturb me* / Zoom dice que está aprendiendo
20 a nadar viendo la televisión / así que sólo dice no me molestes / estoy
21 aprendiendo a nadar viendo la televisión / *I'm learning how to swim!* y
22 Zip dice / *how can you swim without practicing in a pool?* / si / ella dice
23 no nadas practicando dentro de piscina / sólo estás mirando / ¿vas a
24 poder aprender? / ¿y después? / ¿cómo arrastra Zip a Zoom? / a nadar /
25 puede llevar un flotador ¡oh! / ella simplemente dice / *come on / let's go*
26 *to the swimming pool!* ¡vamos a la piscina! / *no / I will drown!* Zoom
27 dice no puedo / no / no me dejes ir / no sé nadar / me ahogaré // *go!* /
28 *catch this* // ¿y en este momento qué ocurre? [se hunde en la piscina]*
- 29 **Estudiantes:** [推下去了]
30 {[*SE HUNDE*]}
- 31 **Linda:** 拿着这个 / 然后把这个救生圈给她了 // *practice and you will learn* /
32 [练习你才可以 / 先练习]
33 *coge esto / después le da este flotador // *practice and you will learn* /
34 practica y podrás / primero practica*
- 35 [{conversaciones paralelas}]
- 36 **Linda:** 你才会学会 // *help / help* // [什么啊]
37 *aprenderás // *help / help* // [¿el qué?]*
- 38 **Estudiantes:** [救命 / 救命!]
39 *¡SOCORRO / SOCORRO!*
- 40 **Linda:** 救命啊! / 救命啊!
41 *¡socorro! / ¡socorro!*

{Código de grabación: 14dp_Zh_P08112006I}

El cambio de actividad desde la escucha es iniciado por la profesora mediante el uso de la partícula “ok” acompañada de un acto de habla directivo (“so first read”). La

nueva secuencia se construye entonces sobre un marco de participación monopolizado por la profesora en el que ésta alterna la lectura y la explicación. Para ello, se apoya en la selección de lenguas y en la formulación de preguntas de chequeo de comprensión no seleccionantes que requieren de la participación conjunta de los estudiantes en momentos puntuales. Estas preguntas le permiten entonces canalizar y limitar la participación de los estudiantes, preservando sus explicaciones frente a *byplays* o formas de comunicación subordinada (véanse las líneas 4-5 y 31-38). De hecho, las respuestas de los estudiantes en esos momentos y siguiendo ese esquema son evaluadas positivamente por la profesora a través de su repetición (véanse las líneas 17-29 y 36-40). Una vez terminada la explicación, la secuencia de repetición conjunta en la actividad del cuento se constituía como sigue:

Fragmento 7. “Ahora leed después de mí”

- | | | |
|---|---------------------|---|
| 1 | Linda: | ok / now read after me / read after me // <i>whāt āre yoū gōing tō dō</i> |
| 2 | | <i>tōmōrrōw?</i> |
| 3 | Estudiantes: | <i>WHĀT ĀRE YOŪ GŌING TŌ DŌ TŌMŌRRŌW?</i> |
| 4 | Linda: | <i>ī'm gōing tō lēarn hōw tō swīm</i> |
| 5 | Estudiantes: | <i>Ī'M GŌING TŌ LĒARN HŌW TŌ SWĪM</i> |
| 6 | Linda: | <i>ōk / ī'll tēach yōu</i> |
| 7 | Estudiantes: | <i>ŌK / Ī'LL TĒACH YŌU</i> |

{Código de grabación: 14dp_Zh_P08112006I}

Partiendo de un nuevo turno con acto de habla directivo (“now read after me”) introducido con la partícula “ok”, y de la lectura del primer turno del diálogo con una entonación elevada mantenida (“*whāt āre yoū gōing tō dō tōmōrrōw?*”), la docente desencadena la apertura de un espacio interaccional en el que la participación se despliega secuencialmente a través de intercambios de repetición. En ellas, la profesora lee cada uno de los turnos del diálogo del cuento seguida de todos los estudiantes en coro (líneas 2-3, 4-5, 6-7), dando así fin a las formas recurrentes del trabajo de los cuentos. A continuación se describirán cuáles eran las actividades específicas de las aulas de 2º curso de ESO.

5.2.2 *Introducciones gramaticales y contrastes culturales en ESO*

En el caso de las aulas de 2º de ESO, las actividades características eran aquellas que se destinaban a la introducción gramatical y al contraste cultural, normalmente en las dos primeras sesiones de cada unidad didáctica. En lo que concierne a las actividades de introducción gramatical, éstas se desarrollaban interaccionalmente a

través de secuencias de explicación monologada por parte de la profesora, de lectura conjunta y de elicitación para la aplicación de la regla correspondiente. Los ejemplos a continuación corresponden al comienzo de la unidad 6 (“I’m more outgoing than my sister”) e ilustran perfectamente la forma en que se organizaba la participación en cada una de esas secuencias. En el caso de la siguiente figura, ésta corresponde a la diapositiva proyectada en *Power Point* por la profesora Zhao (赵老师) para apoyar su explicación monologada, en el momento de apertura de dicha unidad:

Figura 5.7. Diapositiva de explicación gramatical {Cuaderno de campo 1, pág 104}

<p>形容词比较级的构成</p> <p>*Construcción de grado comparativo adjetiva*</p> <p>A + is/are/am + 比较级 + than + B</p> <p>*Grado de comparación*</p> <p>Ex. You are taller than me 你比我高</p> <p>这把裙子比那把长 那把裙子比这把短</p> <p>*Esta falda es más larga que aquella Aquella falda es más corta que ésta *</p> <p>My ball is bigger 我的球比你的大</p> <p>*Mi pelota es más grande que la tuya*</p>
--

En esta actividad los estudiantes debían mantener silencio atendiendo a las explicaciones en chino de la profesora acerca de la estructura lingüística de comparación. De hecho, la mayor parte de los estudiantes solían copiar en sus cuadernos el contenido de la diapositiva, si bien no parecía formar parte del *frontstage* al no ser exigido por la profesora ni sancionado en los casos en los que no se hacía (sí en cambio el silencio, ya que las conversaciones paralelas eran interrumpidas por la docente cuando se producían). Tras esta secuencia de explicación, las secuencias de lectura conjunta seguían el siguiente formato:

Fragmento 8. “Todos juntos, ¡comenzad!”

- | | | |
|---|---------------------|--|
| 1 | Zhao: | 92 页 / 构成方法 |
| 2 | | *página 92 / formas de construcción* |
| 3 | | {los estudiantes pasan las páginas de sus libros de texto} |
| 4 | Zhao: | 大家一起开始! |
| 5 | | *todos juntos ¡comenzad!* |
| 6 | Estudiantes: | {leyendo} 构成方法 / 单音节词和部分双音节词 / 一般在词尾加 ER |
| 7 | | 或 EST / 以字母 E 结尾的词 加 R 或 ST / 重读闭音节词词尾只有一 |
| 8 | | 个辅音字母时先双写辅音字母再加 ER 或 EST / 以辅音字母 PLUS |

9 Y 结尾的双音节词先把 Y 改为 I 再加 ER 或 EST / 多音节词和部
 10 分双音节词 / 在词前加 MORE 或 MOST
 11 *FORMAS DE CONSTRUCCIÓN / LAS PALABRAS
 12 MONOSILÁBICAS Y ALGUNAS BISILÁBICAS /
 13 GENERALMENTE SE LES AÑADE AL FINAL 'ER' Ó 'EST' / A
 14 LAS PALABRAS QUE ACABAN CON LA LETRA 'E' SE LES
 15 AÑADE 'R' Ó 'ST' / CUANDO LA LECTURA DEL FINAL DE LA
 16 PABARA ES SÍLABA CERRADA CON UNA SOLA
 17 CONSONANTE PRIMERO SE DUPLICA LA CONSONANTE Y
 18 DESPUÉS SE AÑADE 'ER' Ó 'EST' / CON CONSONANTE + 'Y'
 19 AL FINAL DE PALABRA DE DOS SÍLABAS PRIMERO SE
 20 SUSTITUYE 'I' POR 'Y' Y DESPUÉS SE AÑADE 'ER' O 'EST' /
 21 LAS PALABRAS CON MUCHAS SÍLABAS Y ALGUNAS
 22 BISILÁBICAS / AÑADEN AL PRINCIPIO 'MORE' O 'MOST'*

{Notas de campo. Cuaderno 1, pág. 105}

Figura 5.8. Sección gramatical en libro de texto {libro de texto de ESO, pág. 92}⁷

构成方法 *Formas de construcción*		原级 *Forma básica*	比较级 *Forma comparativa*	最高级 *Forma superlativa*
单音节词和部分双音节词	一般在词尾加 er 或 est	high tall short show	higher taller shorter slower	highest tallest shortest slowest
	以字母 e 结尾的词, 加 r 或 st	fine late	fines later	finest latest
	重读闭音节词 词尾只有一个辅音字母时, 先双写辅音字母, 再加 er 或 est	big thin fat	bigger thinner fatter	biggest thinnest fattest
	以辅音字母+ y 结尾的双音节词, 先把 y 改为 i, 再加 er 或 est	easy funny early	easier funnier earlier	easiest funniest earliest
音词和多音节词	在词前加 more 或 most	beautiful interesting outgoing comfortable	more beautiful more interesting more outgoing more comfortable	most beautiful most interesting most outgoing most comfortable

Tras una secuencia previa de enfoque (líneas 1-3), la profesora inicia la lectura con un acto de habla directivo enunciado en chino (línea 4) que establece el nuevo marco de participación (líneas 6-22). En este nuevo marco, los estudiantes y la profesora coordinan sus acciones en torno a la lectura conjunta de una tabla gramatical

⁷ Dado que las primeras dos columnas de la izquierda son las leídas por los participantes en el fragmento 8, véase dicho fragmento para una traducción de las mismas.

ubicada en la sección gramatical del final del libro de texto, tal y como se ilustra en la figura 5.8. En concreto, y dado que en esa secuencia inicial de enfoque la profesora lee el encabezado de la parte de la tabla destinada a la regla de construcción gramatical, el marco de participación se establece en torno a la lectura conjunta de dicha sección, que aparece en el libro de texto escrita en chino.

Tras la lectura conjunta de la tabla gramatical correspondiente, las secuencias de elicitación para la aplicación de la regla en cuestión continuaban la actividad de la introducción gramatical. Para ello, todos los participantes volvían su atención de nuevo a las diapositivas de *Power Point* utilizadas por la profesora. La figura y el fragmento siguientes muestran cómo se construía la participación en la aplicación de la regla de comparación:

Figura 5.9. Diapositiva de ejercicio gramatical {Cuaderno de campo 1, pág 106}

Add “er” or “more”	
1. tall__	11. curly__
2. short__	12. thin__
3. cool__	13. fat__
4. long__	14. outgoing__
5. calm__	15. athletic__
6. wild__	16. friendly__
7. cute__	
8. quite__	
9. heavy__	
10. busy__	

Fragmento 9. “Más alto”

- 1 **Zhao:** tall↓
- 2 **Estudiantes y Zhao:** TALLER / TALLER
- 3 {la profesora presiona el botón del ratón y se despliega la terminación en la diapositiva}
- 4 **Zhao:** short↓
- 5 **Estudiantes y Zhao:** SHORTER / SHORTER
- 6 {la profesora presiona el botón del ratón y se despliega la terminación en la diapositiva}

{Notas de campo. Cuaderno 1, pág. 106}

La estructura de la participación de esta secuencia de elicitación para la aplicación de la regla se construye a partir de dos turnos de palabra. En el primero, la profesora lee cada uno de los ítems léxicos de la diapositiva mediante formas asertivas y con una marcada entonación descendente (líneas 1 y 4). Estos recursos verbales, junto con el propio encabezado de la diapositiva (“Add ‘er’ or ‘more’”), parecen funcionar como un índice contextual para los estudiantes, quienes en la interacción interpretan ese primer turno como una pregunta no seleccionante y de chequeo de comprensión. Así,

dichos estudiantes continúan la estructura legítima con un segundo turno de participación al unísono, enunciando la forma de comparación que le corresponde al ítem indicado por la profesora (líneas 2 y 5).

En lo que respecta a las actividades de contraste cultural, éstas solían desarrollarse como excusa para la aplicación de la regla gramatical correspondiente introducida en cada unidad didáctica. Por ello, éstas se constituían a partir de secuencias de elicitación como la ejemplificada más arriba, si bien en este caso se introducían contenidos culturales específicos que iban más allá de la simple regla gramatical. El fragmento 10 y la figura 5.10 corresponden a la actividad de aplicación de la regla gramatical de comparación, en la que la profesora vuelve a apoyarse en el uso de las diapositivas para ofrecer modelos de comparación lingüística a partir de elementos culturales propios del ámbito chino en contraste con atribuidos al ámbito europeo y norteamericano:

Fragmento 10. “Guangzhou o New York, ¿cuál es más bonita?”

- 1 {La profesora pasa de diapositiva y aparece una con las fotografías y el nombre de la
- 2 ciudad de Guangzhou y de Nueva York; debajo de ambas se muestra la siguiente
- 3 pregunta: “what is more beautiful?”; en ese momento se producen multitud de
- 4 conversaciones paralelas}
- 5 **Varios est.:** Guangzhou [risas]
- 6 **Zhao:** (()) 广州或者纽约 / 那个比较漂亮? (()) / Shaonan / what’s your
- 7 opinion?
- 8 *Guangzhou o Nueva York / ¿cuál es más bonita?*
- 9 {Shaonan se levanta de su silla}
- 10 **Shaonan:** aah / 那个。。 / Guangzhou is more beautiful than New York
- 11 *estoo*
- 12 {Shaonan se sienta de nuevo. El resto de estudiantes comienza a aplaudir con gran
- 13 intensidad. La profesora entonces pasa a la siguiente diapositiva, en la que se muestra la
- 14 foto de Beckham y de Zhao Benzhan y la pregunta: “what is more popular?”; se vuelven
- 15 a levantar multitud de risas y conversaciones paralelas entre los estudiantes}

{Código de grabación: 7dp_Zh_S27102006I}

En concreto, el fragmento 10 corresponde a la comparación entre las ciudades de Guangzhou y Nueva York. Así, la profesora inicia la secuencia haciendo aparecer una diapositiva en la que se muestran las fotos de ambas ciudades, acompañadas éstas de sus nombres correspondientes y de una pregunta principal (“what is more beautiful?”) (líneas 1-3). A continuación, y a pesar de que en la línea 5 algunos estudiantes se autoseleccionan y responden en voz alta (“Guangzhou [risas]”), la docente construye estas interacciones como un *backstage* omitiéndolas y construyendo un marco de participación legítimo en el que sólo un estudiante es seleccionado para responder. Así,

en el siguiente turno la profesora dirige una pregunta cerrada y referencial en chino a Shaonan (línea 6), quien responde aplicando la estructura de comparación a favor de la ciudad china (línea 10). El marco es después reafirmado por la profesora, que ignora los aplausos que siguen a la respuesta y se limita a evaluar positivamente dicha respuesta y a pasar a la siguiente diapositiva (líneas 12-15).

Figura 5.10. “¿Quién es más popular?”



A parte de las actividades específicas que caracterizaban la actividad interaccional de cada uno de los dos niveles educativos, en las partes iniciales y finales de cada unidad didáctica, éstos compartían otras muchas. Así, ambos niveles tenían en común aquellas actividades que se desarrollaban tanto en la parte central de cada lección, que abarcaba el mayor número de sesiones (en torno a cuatro de un total de siete, aproximadamente), como las de la sesión final de cierre del tema. Además, era en el desarrollo de éstas que se trabajaban la mayor parte de los contenidos de cada una de las lecciones de los libros de texto en los dos niveles⁸. Por lo tanto, el análisis de estos espacios de participación también resultaba de especial importancia para el estudio de la competencia lingüística legítima.

5.3 Una misma educación obligatoria, un repertorio común de rituales

Por un lado, la parte central de cada unidad didáctica se desarrollaba a través del trabajo de textos orales, textos escritos, dictados y ejercicios. Por otro lado, cada uno de los temas se cerraba siempre con una sesión final enteramente dedicada al ensayo de un test escrito. A continuación se analizará cómo se desplegaban secuencialmente la participación en esas actividades compartidas por los grupos de ESO y EP.

⁸ Durante estas sesiones se cubría el trabajo de las secciones A y B de ambos libros de texto, que significaban la totalidad de las secciones en el caso del libro de ESO (cada unidad se subdividía en estas dos secciones) y casi las dos terceras partes en el libro de EP (cada unidad se subdividía en secciones A, B y C, además de una página de presentación previa en la que aparecía el texto de la actividad “Let’s chant” ya analizada en el apartado anterior).

5.3.1 Trabajo de textos orales

Las secciones A y B de cada uno de los dos libros de texto utilizados en los dos niveles comenzaban con apartados dedicados a la escucha de diálogos orales. Además, el trabajo de éstos seguía el mismo desarrollo en ambos casos, de modo que en ambas aulas se empezaba con secuencias de escucha, que después daban paso a las de elicitación común de comprensión oral, a aquellas de repetición, a las de explicación de estructuras gramaticales contenidas en los diálogos, a las de lectura conjunta y finalmente se acababa con las de trabajo privado y público en parejas. Los siguientes fragmentos presentarán un ejemplo representativo de cada una de estas secuencias. En el caso de la actividad de escucha, el fragmento 11 corresponde al aula de EP:

Fragmento 11. “Escuchamos una vez”

- 1 **Linda:** 32 页 / *let's talk*
- 2 *página 32*
- 3 {se oye el paso de las páginas en los libros de los estudiantes}
- 4 **Linda:** ok // {reproduce el audio} 好 / 我们来听一遍
- 5 *bien / escuchamos una vez*
- 6 **Reproductor:** {participante A} *where are you going this afternoon?* {participante B}
- 7 *I'm going to the bookstore* // {participante A} *what are you going to*
- 8 *buy?* {participante B} *I'm going to buy a comic book* // {participante A}
- 9 *when are you going?* {participante B} *I'm going at 3 o'clock*

{Código de grabación: 11dp_Zh_P31102006I}

Tras una secuencia previa de enfoque (líneas 1-3), la secuencia de escucha es iniciada con una instrucción en forma de acto de habla directivo en chino (línea 4) que abre un marco de participación en el que todos los participantes deben atender en silencio a la reproducción de un diálogo (líneas 6-9). Después, la secuencia de elicitación común de comprensión se constituía como sigue:

Fragmento 12. “¿Quién me dice QUIÉN quiere ir a la librería?”

- 1 **Linda:** ok / so / who can tell me WHO want to go to the bookstore? / [Aimee or
- 2 Chen Jie?]
- 3 **Varios est.:** [Chen Jie]
- 4 **Linda:** Chen Jie // Chen Jie want to go to the ↑
- 5 **Varios est.:** bookstore
- 6 **Linda :** and WHICH book does Aimee / [(())] &
- 7 **Guojie:** [comic book]
- 8 **Linda :** & Chen Jie
- 9 **Varios est.:** comic book
- 10 **Linda:** yes / Chen Jie is going to buy a ↑
- 11 **Estudiantes:** COMIC BOOK
- 12 **Linda:** and WHEN / when does Chen Jie [going to]
- 13 **Guojie:** [3 o'clock]

- 14 **Linda:** yes / and she is going to at ↑ / [3 o'clock]
 15 **Varios est.:** [3 o'clock]
 16 **Linda:** yes / afternoon

{Código de grabación: 11dp_Zh_P31102006I}

Tras la delimitación del cambio de actividad por parte de la profesora mediante la partícula “ok” (línea 1), la secuencia de elicitación de comprensión mostrada en el fragmento anterior se desarrolla a través de una estructura de tres turnos básicos de participación en torno a los cuales los participantes coordinan sus acciones, a propósito de los contenidos y de las formas lingüísticas del diálogo. En primer lugar, la profesora comienza con preguntas de chequeo de conocimiento no seleccionantes relativas al quién, al qué y al cuándo de las acciones que describe el diálogo (líneas 1, 6 y 12), a las que les siguen las respuestas de uno o varios participantes al unísono (líneas 3, 9 y 13). A continuación, la profesora evalúa positivamente las respuestas mediante su repetición o a través de una afirmación (líneas 4, 10 y 14), que es después seguida en el mismo turno de una nueva forma de pregunta cerrada que busca la enunciación completa de la estructura lingüística correspondiente (líneas 4, 10 y 14). Una vez finalizada la elicitación, las repeticiones pasaban entonces a organizarse del siguiente modo:

Fragmento 13. “Ahora vamos a leerlo una vez”

- 1 **Linda:** ok / so let's watch again // 接下来我们来读一遍 //
 2 *ahora vamos a leerlo una vez*
 3 {Reproductor}: where are you going this afternoon? / I'm going to the bookstore // what
 4 are you going to buy? I'm going to buy a comic book // when are you
 5 going? I'm going at 3 o'clock
 6 **Linda:** AT THREE O'CLOCK // ok / now / first part
 7 {Reproductor}: where are you going?
 8 **Linda:** all together / whēre āre yōu gōing thīs aftērnōon?
 9 **Estudiantes:** {al unísono} WHĒRE ĀRE YŌU GŌING THĪS ĀFTĒRNŌON?
 10 **Linda:** whēre āre yōu gōing thīs āftērnōon?
 11 **Estudiantes:** {al unísono} WHĒRE ĀRE YŌU GŌING THĪS ĀFTĒRNŌON?
 12 **Linda:** 今天下午你将要去哪儿?
 13 *¿dónde vas esta tarde?*

{Código de grabación: 11dp_Zh_P31102006I}

A través de la enunciación de un acto de habla directivo (“let's watch again”) con cambio de lengua al chino (“接下来我们来读一遍”), introducido una vez más por la partícula “ok”, la profesora inicia el cambio de actividad (línea 1). De hecho, estos recursos, junto con la reproducción audiovisual de un único turno de habla del diálogo seguido de una instrucción (“all together”) y de la repetición oral de lo reproducido con

entonación alta sostenida (“whēre āre yōu gōing thīs afternōon?”), se ven seguidos de un nuevo marco de participación. A partir de entonces, las formas de repetición en esta actividad se organizan en torno a una estructura básica compuesta de 6 turnos de participación que comienza con la reproducción audiovisual (línea 7), continúa con dos intercambios sucesivos de repetición entre la profesora y los estudiantes (líneas 8-11) y finaliza con un turno final en el que la profesora cambia al chino y ofrece el significado de aquello que se ha estado repitiendo (línea 12).

Después de estas repeticiones, las secuencias de explicación de estructuras lingüísticas aparecidas en los diálogos orales tenían la forma que se muestra en el siguiente ejemplo, a propósito de las estructuras “look like” y “look alike” que habían aparecido en un diálogo previo del aula de 2º de la ESO:

Fragmento 14. “Esto ya lo hemos estudiado”

- 1 **Zhao:** 我们来看一下 María 后面那些话 / some people say that / we look
2 ALIKE / look ALIKE / look
3 *atendemos un momento ‘María’ detrás esas palabras*
4 {la profesora escribe en la pizarra}
5 **Zhao:** alike / 我们原来学过叫 look a↑ / [like]
6 *esto ya lo hemos estudiado*
7 **Varios est.:** [(like)º]
8 **Zhao:** {sigue escribiendo en la pizarra} 看你是不是学会了 / 用法上有什么
9 区别 / 这个 (()) // look LIKE it means that {ruido estridente de tiza
10 marcando en la pizarra} / look alike means that {vuelve a señalar en la
11 pizarra} // 看起来像 / 所以看起来像什么东西后面就跟什么东西 /
12 look like / 看起来像什么东西 // 看起来像 / 前面说的 look alike 就是
13 看起来相似 / alike / 相似 / 看上去比较相似 // 看上去比较相似 / 也
14 可以翻译成看上去很像 / 这个像和前面的那个像就很不一样了 / 这
15 个是相似 / 比较相似 // 后面这个 alike 不跟连词了听到了吗？ / 它
16 本身就是形容词了 / 本身就是形容词了 / 相似 / alike / 相似的
17 *a ver si lo habéis aprendido o no / qué diferencias de uso hay / ésta (())
18 look LIKE it means that / look alike means that // parecerse / parecerse
19 a algo así que ese algo va después / look like / parecerse a algo // ser
20 similar / el look alike que hemos dicho antes es simplemente ser similar
21 / alike / similar / ser similar // ser similar / también puede traducirse
22 como ser parecido / este parecerse y el otro son diferentes / éste es
23 similar / ser similar // este alike no lleva un complemento ¿lo entendéis?
24 es un adjetivo en sí mismo / es un adjetivo / similar / alike / similar
25 {los estudiantes escriben en sus cuadernos según habla la profesora y ésta les deja unos
26 segundos una vez que acaba de hablar}

{Código: 10dp_Zh_S31102006I}

Con motivo de la explicación de dichas estructuras, la pizarra pasa a ser un recurso material central. No obstante, y como se ilustra en el fragmento anterior, este recurso es incorporado por la docente en la interacción para explicar la estructura en

cuestión (véase la figura 5.11, para una muestra de lo que la profesora escribe en la pizarra). Así, y en el seno de un marco de participación monologado y con multitud de cambios de lengua al chino para contextualizar significado, el papel de la profesora se dirige a la explicación y a escribir en la pizarra, mientras los alumnos atienden en silencio y copian en sus cuadernos (de hecho, la pausa de la profesora en la línea 25 explicita cómo ésta espera de los alumnos la copia).

Figura 5.11. Esquema gramatical en el la pizarra {Cuaderno de campo 2, pág 29}

{	Look alike	看上去比较相似
	Look like	...+ 名词 看起来像...

Una vez explicada la estructura correspondiente, el trabajo de los diálogos a través de secuencias de lectura conjunta del diálogo, de práctica privada en parejas y de exposición pública por parejas se desplegaba tal y como queda reflejado en el fragmento siguiente extraído del aula de EP:

Fragmento 15. “Como un diálogo de verdad”

- 1 **Linda:** I'm going at 3 o'clock // now this time I ask / and all of you answer / ok?
- 2 I ask you answer / 我问你答 / *where are you going this afternoon?*
- 3 *yo pregunto y vosotros respondéis*
- 4 **Estudiantes:** *I'M GOING TO THE BOOKSTORE*
- 5 **Linda:** *what are you going to buy?*
- 6 **Estudiantes:** *I'M GOING TO BUY A COMIC BOOK*
- 7 **Linda:** *good / when are you going?*
- 8 **Estudiantes:** *I'M GOING AT 3 O'CLOCK*
- 9 **Linda:** very good / so / let's practice in pairs//同桌 / 第一个同学先回答 // 开始!
- 10 *con el compañero / el primero comienza respondiendo // ¡comenzad!*
- 11 **Estudiantes:** {los estudiantes practican por parejas. 1'15"}
- 12 **Linda:** {da una palmada} ok / stop // (()) 来 / Liangqi / you two
- 13 *venga*
- 14 **Liangqi:** where are you going this afternoon?
- 15 **Qichao:** I'm going to the bookstore
- 16 **Liangqi:** what are you going to buy?
- 17 **Qichao:** I'm going to buy a comic book
- 18 **Liangqi:** when are you going? when are you going?
- 19 **Qichao:** I'm going at 3 o'clock
- 20 **Linda:** very good! 但是 / 说的时候不要背 / 要像聊天那样交流 / 真正交流就
- 21 好了// 来 / AA / BB {llama a una pareja de estudiantes}
- 22 *pero / cuando lo digáis no quiero que lo memoricéis / tiene que
- 23 parecerse a la fluidez de un diálogo / un diálogo de verdad está bien //
- 24 venga*

{Código de grabación: 11dp_Zh_P31102006I}

En la primera mitad del fragmento (líneas 1-9), la secuencia de lectura conjunta es anticipada por la profesora a través de una instrucción con cambio de lengua (I ask you answer / 我问你答). A partir de ésta la actividad se construye entonces sobre la base de una estructura de participación conformada por intercambios entre la docente y el conjunto de los estudiantes, siguiendo los turnos del diálogo en el libro de texto. De esta forma, la profesora se encarga de leer los turnos de uno de los personajes mientras todos los estudiantes al unísono leen los que corresponden al otro. De hecho, las evaluaciones de la profesora en las líneas 7 (“good”) y 9 (“very good”) legitiman este marco de participación.

Al comienzo de la segunda mitad del fragmento, y tras una nueva instrucción de la profesora con cambio de lengua (“let’s practice in pairs // 同桌 / 第一个同学先回答 // 开始”), el espacio de participación del aula se divide y los estudiantes practican el diálogo de forma oral y por parejas, cada una de ellas de forma simultánea al resto (línea 11). En este espacio, por lo tanto, cada una de las parejas vuelve a reproducir dicho diálogo de manera que cada miembro se encarga de los turnos de palabra de uno de los personajes del mismo.

A continuación, y tras un tiempo de práctica, el espacio de participación pública se re-establece, de modo que las normas de participación cambian (líneas 12-24). A partir de ese momento, la estructura de participación construye tres tipos de participantes distintos. Por un lado, la profesora gestiona la actividad apoyándose en el chino para seleccionar la pareja que debe practicar el diálogo en voz alta (línea 12) y para proporcionar instrucciones relacionadas con la tarea (líneas 20-21). Por otro lado, la pareja seleccionada repite el diálogo en alto mientras el resto de los estudiantes atienden en silencio (líneas 14-19). En este sentido, la valoración final de la profesora en la línea 20 explicita la legitimación de este marco, en la que también indica que la reproducción del diálogo debe parecer real.

5.3.2 Trabajo de textos escritos

Después de los diálogos orales, las secciones A y B de los libros de texto de ambos niveles continuaban con un texto escrito seguido de actividades. En particular, el trabajo de dicho texto solía comenzar con su reproducción audiovisual seguida de secuencias de repetición similares a las mostradas en el fragmento anterior. Tras estas repeticiones, coordinadas en torno a cada una de las oraciones del texto, se daba paso a

secuencias de lectura conjunta, si bien en algunas ocasiones podía comenzarse directamente con estas últimas para después continuar con las de elicitación de comprensión escrita, explicación, elicitación con ejercicio escrito, práctica privada en parejas y elicitación pública individual. El siguiente fragmento extraído del aula de ESO muestra la apertura de esta actividad mediante la secuencia de lectura conjunta:

Fragmento 16. “¿Preparados?, ya”

- 1 **Zhao:** open your book / turn too / section A / section A / section A / quickly
- 2 {ruidos de páginas (7")}
- 3 **Zhao:** ah lesson 5 / lesson 5 3-a / *dear Isabel* / ready? go
- 4 **Estudiantes:** *DEAR ISABEL / THANK YOU FOR YOUR LAST LETTER / HERE ARE*
- 5 *PHOTOS OF ME AND MY TWIN SISTER LIU YING / AS YOU CAN*
- 6 *SEE / IN SOME WAYS WE LOOK THE SAME / AND IN SOME WAYS*
- 7 *WE LOOK DIFFERENT / WE BOTH HAVE BLACK EYES AND*
- 8 *BLACK HAIR / ALTHOUGH MY HAIR IS SHORTER THAN HERS /*
- 9 *WE BOTH LIKE SPORTS / ALTHOUGH LI YING IS MORE*
- 10 *ATHLETIC THAN ME / SHE IS MORE OUTGOING AND I'M*
- 11 *QUIETER / I THINK I'M SMARTER THAN HER / MY FAVORITE*
- 12 *SUBJECTS ARE PHYSICS AND CHEMISTRY AND HER FAVORITE*
- 13 *SUBJECT IS P.E. / HOWEVER / WE BOTH ENJOY GOING TO*
- 14 *PARTIES / PLEASE VISIT US SOON / LOVE / LIU LI*
- 15 **Zhao:** 好的 / fill in the blank
- 16 *bien*

{Código de grabación: 8dp_Zh_S30102006I}

Como se muestra en el ejemplo anterior, la profesora abre una secuencia previa de enfoque (líneas 1-2), tras la cual se inician las acciones de lectura conjunta, que se componen de una estructura básica de tres turnos de participación (líneas 3-16). La docente comienza con un turno en el que la lectura del comienzo del texto escrito (*dear Isabel*) seguida del enunciado “ready? go” funciona como un índice contextual del nuevo marco de participación, de modo que los estudiantes la siguen coordinando su actividad en torno a la lectura al unísono del texto correspondiente de sus libros. Finalmente, la profesora cierra la secuencia demarcando la transición a una actividad de elicitación de comprensión a través de un turno con valoración positiva en chino seguida de una instrucción directiva en inglés (“好的 / fill in the blank”). Dicha secuencia de elicitación continúa entonces de la siguiente manera:

Fragmento 17. “Rellenad huecos”

- 1 **Zhao:** 好的 / fill in the blank
- 2 **Peiyuan:** (fill in / the blank)^o
- 3 **Zhao:** fill in the blank / 复习了是不是阿 / 好行 / ((什么地方一样不一样)) /
- 4 first one

- 5 *ya lo hemos repasado ¿no? / venga / ((semejanzas y diferencias))*
 6 **Varios est.:** (())
 7 **Zhao:** what are the differences between them? (3”) differences / first? (3”)
 8 first? (8”) now / I give you an example / example / Liu Li’s hair is
 9 shorter than Liu Lin’s / am I right?
 10 **Varios est.:** 哦
 11 *sí*
 12 **Zhao:** Liu Li’s hair is shorter than Liu Lin’s / the second one / (()) difference
 13 is↑
 14 **Estudiantes:** (()) {hablan descoordinados y no se entiende} &
 15 **Zhao:** & Liu Ying is↑ / [more athletic than Liu Lin]
 16 **Estudiantes:** [Liu Ying is more athletic than Liu Lin]
 17 **Zhao:** the third one is who is more outgoing?
 18 **Estudiantes:** Liu Lin is [more outgoing]
 19 **Zhao:** [Liu Lin is more outgoing] / yes good / then?

{Código de grabación: 8dp_Zh_S30102006I}

Tras la lectura conjunta del texto, la profesora dirige la actividad hacia una nueva secuencia de elicitación de comprensión. Para ello, y a través de una instrucción (“fill in the blank”) apoyada con cambio de lengua para contextualizar significado (“什么地方一样不一样”), concentra las acciones de los estudiantes en una dispositiva de *Power Point* proyectada en la pantalla del aula (líneas 1-3) (véase la figura 5.12). A partir de ese momento, la secuencia de elicitación se desarrolla sobre una estructura de participación básica compuesta por intercambios entre la profesora y los estudiantes.

Figura 5.12. Tabla en diapositiva de *Power Point* {Cuaderno de campo 2, pág. 16}

The same	Different
We look the same	Liu Li’s hair is shorter than Liu Ying’s
We both have black eyes	...
We both have black hair	...
We both like sports	...

La profesora inicia cada uno de estos intercambios con preguntas de chequeo no seleccionantes cuyo objeto son partes del texto escrito leído y las cuales requieren de la participación verbal de los estudiantes con un formato de respuesta en el que se debe formular la estructura de comparación completa. De hecho, el carácter legítimo de este marco de participación se pone de manifiesto en los esfuerzos de la profesora para obtener dicho formato de respuesta de parte de los estudiantes (véase la estrategia de la ejemplificación ante la falta de respuestas entre las líneas 7-10 y la colaboración en las respuestas, entre las líneas 15-19), así como en la valoración positiva cuando la participación de los estudiantes se produce en dichos términos (línea 19).

Después de esta forma de participación, la explicación de alguna de las estructuras gramaticales aparecidas en el texto se construía a través del mismo marco de participación que se analizó a propósito del trabajo de los diálogos orales en el apartado anterior. Es decir, los estudiantes debían atender a las explicaciones monologadas y en chino de la profesora mientras copiaban el esquema de la pizarra en sus cuadernos. Tras este marco, las secuencias de elicitación con ejercicio escrito conservaban un patrón de participación similar al de las de elicitación de comprensión escrita, si bien el hecho de que las formas de participación se orientasen en este tipo de secuencia a un fin distinto hacía que el marco de participación también incorporase algunas modificaciones que quedan reflejadas en el ejemplo siguiente del aula de EP:

Fragmento 18. “Sacad un lápiz y escribid las respuestas”

- 1 **Linda:** answer the questions // so / 第二篇回信 / 第二篇回信我们看了一下 /
- 2 朗读我们放在下节课 / 先来看第一 / 第一的这个部分的问题 // 先拿
- 3 出笔 / take out a pencil and write down the answers
- 4 *la segunda carta / la segunda carta ya le hemos visto / lo hacemos en
- 5 la siguiente clase / primero vemos la primera / la primera pregunta de
- 6 esta parte // primero sacamos el lápiz*
- 7 {los estudiantes cogen sus lapiceros; se oyen conversaciones paralelas}
- 8 **Linda:** [number one / what is Liuyun's hobby? 刘云的 hobby 在第二篇回信
- 9 当中才讲到 // 回信中才讲到 / 所以我们一开始可以怎么说?]
- 10 *el hobby de Liuyun se dice en la segunda carta // se dice en la carta //
- 11 así que ¿cómo podemos empezar diciendo?*
- 12 [{conversaciones paralelas}]
- 13 **Linda:** SHE or HE?
- 14 **Varios est.:** shee
- 15 **Linda:** SHEE likes / she likes what?
- 16 **Varios est.:** playing
- 17 **Linda:** [playing] {escribe en el ordenador}
- 18 **Jiayou:** [playing] the violin
- 19 **Linda:** playing the↑
- 20 **Varios est.:** violin
- 21 {Jiayou se levanta para leer la pantalla más de cerca}
- 22 **Linda:** violin / and the↑
- 23 **Jiayou:** writing e-mails {Jiayou se vuelve a sentar}
- 24 **Linda:** writing / {escribe en el ordenador. Sonido de aviso} / 写不下了啊
- 25 *¡no escribe!*
- 26 **Jiayou:** 没那么长
- 27 *no tan largo*
- 28 **Linda:** 呃 / 没那么长? {se aleja andando del ordenador hacia el frente del
- 29 aula} / 就是 she likes playing a violin / and writing e-mails
- 30 *uy / ¿no tan largo? / simplemente she likes playing a violin / and
- 31 writing e-mails*
- 32 {todos los alumnos escriben en sus libros}
- 33 **Linda:** {paseándose entre las mesas} she likes playing a violin / and writing e-
- 34 mails // 在第二篇回信当中她讲到了 / 刘云喜欢拉小提琴和写信

35 *ella lo dice en la segunda carta / a Liuyun le gusta tocar el violín y
 36 escribir cartas*
 37 {todos los estudiantes siguen escribiendo sobre sus libros}
 38 **Linda:** ((()))° / she likes / 第三人称单数 like 一定要加上 “s” / she likes /
 39 she likes {anda hacia el ordenador y escribe “she likes”} / she likes / 写
 40 不下 / 啊可能写不下 // 写到下面都可以 // she likes playing the violin
 41 and writing e-mails // number two / *what is her mother’s hobby?* / 刚才
 42 我们听了一遍 / 她妈妈喜欢干什么啊?
 43 *la tercera persona del singular del verbo like requiere añadir una ‘s’ /
 44 she likes / she likes / she likes / ah! a lo mejor no escribe // hasta abajo
 45 sí se puede // she likes playing the violin and writing e-mails // number
 46 two / *what is her mother’s hobby?* / lo acabamos de escuchar una vez /
 47 ¿qué le gusta hacer a su madre?*

{Código de grabación: 7v_Zh_P24112006I}


La secuencia de elicitación con escritura que seguía a la de elicitación de comprensión seguía teniendo como referencia el mismo texto escrito que las anteriores. En cambio, en esta ocasión las formas de participación de estudiantes y profesora se organizaban específicamente en torno a la realización del ejercicio de escritura que en los libros de texto solía acompañar a los textos escritos. En el fragmento 18, por ejemplo, la profesora de EP deja claras estas nuevas normas de participación mediante la apertura de una secuencia previa de instrucción (líneas 1-7) con cambio de lengua al chino (“先拿出笔”).

Partiendo de ello, la secuencia de elicitación con escritura (líneas 8-47) se conforma a partir de una estructura de participación verbal similar a la del anterior fragmento, con la diferencia de que en este caso tanto las preguntas de la profesora como las respuestas de los estudiantes tienen como objeto, respectivamente, los enunciados y los espacios en blanco del ejercicio del libro de texto ubicado justo debajo del texto escrito que está siendo trabajado (véase la figura 5.13).

En particular, el fragmento 18 refleja la extensión de una secuencia de elicitación compuesta por intercambios de pregunta-respuesta, a lo largo de 16 turnos de palabra, hasta completar la respuesta a la primera de las preguntas planteadas por el ejercicio (“*what is Liuyun’s hobby?*”). En el desarrollo de esos intercambios, la profesora utiliza diferentes estrategias para ayudar a los estudiantes a construir la respuesta legítima. Entre éstas, destacan las preguntas centradas alternativamente en diferentes partes del enunciado que se considera la respuesta correcta (líneas 13-14, 15-16, 19-20, 22-23) y el cambio de lengua al chino tanto para gestionar la actividad (líneas 8, 9, 29, 34, 38 y 40) como para contextualizar significado (líneas 8, 34 y 42).

Además, las formas de participación legítimas han de plegarse a la estructura de los intercambios citados, en la cual las preguntas son formuladas sin seleccionar participante y las respuestas son proporcionadas en voz alta por, al menos, uno o varios estudiantes. Pero este marco de participación no sólo implica la construcción de un espacio público en el que las preguntas han de resolverse entre todos (aunque no sea al unísono). Los estudiantes y la profesora también escriben dichas respuestas de forma individual, haciéndolo los primeros en sus libros de texto (líneas 32 y 37) y la segunda, en el ordenador (líneas 17, 24 y 39). De hecho, la docente concede intervalos de tiempo para que los estudiantes puedan escribir y se asegura de que éstos lo hagan (línea 33). En definitiva, en la secuencia de elicitación para ejercicio de escritura las formas de participación de los estudiantes se dirigen a enunciar, tanto en el plano verbal como en el escrito, aquellos elementos y enunciados lingüísticos legítimos que forman parte del texto escrito de partida.

Figura 5.13. Ejercicio de preguntas escritas {libro de texto de EP, pág. 48}

LET'S READ	
	
<p>To: Liu Yun@penpal.com From: Alice@penpal.com Dear Liu Yun, I am happy to have a new pen pal. I live in Australia. I like swimming, diving and riding my bike. My twin sister Ann likes drawing pictures and making kites. I like sports, but she likes art. We look the same, but we don't like the same things. Tell me something about you: what's your hobby? Your pen pal, Alice</p>	
<p>Answer the questions</p> <p>(1) What is Liu Yun's hobby? _____</p> <p>(2) What is her mother's hobby? _____</p> <p>(3) What is her father's hobby? _____</p> <p>(4) What is Alice's hobby? _____</p> <p>(5) What is her sister's hobby? _____</p>	

Una vez trabajada la lectura, el chequeo de comprensión, la explicación gramatical y la escritura de preguntas del texto escrito en cuestión, las secuencias de práctica privada en parejas y de elicitación pública individual sobre estructuras aparecidas en el texto se desplegaban según un marco de participación propio, tal y como se refleja en el siguiente fragmento, a propósito del texto de las diferencias y semejanzas del aula de ESO:

Fragmento 19. “Con vuestro compañero de mesa”

- 1 **Zhao:** ok / now / how about your friend / (())? {la profesora muestra una
 2 diapositiva de *Power Point* en la pantalla} / how about your friend with
 3 your deskmate? clear? / now be quick // ask and answer
 4 {Conversaciones paralelas en voz muy baja (8”)}
 5 **Zhao:** 性格体形爱好
 6 *carácter y aficiones*
 7 {las conversaciones paralelas aumentan en su intensidad y volumen}
 8 **Zhao:** 身材是吧 // 喜好
 9 *complexión ¿no? / preferencias*
 10 {los estudiantes continúan conversando en parejas durante 1’40”}
 11 **Zhao:** OK
 12 {continúan las conversaciones paralelas}
 13 **Zhao:** hands up
 14 {continúan las conversaciones paralelas. Varios estudiantes levantan la mano}
 15 **Zhao:** {extendiendo el brazo hacia donde se sienta Shouyi} now first one / ok
 16 now good
 17 {continúan las conversaciones paralelas. El estudiante seleccionado se levanta de su
 18 silla (2”)}
 19 **Zhao:** listen
 20 **Shouyi:** [(xx is my friend / she is much eh / more eh / beautiful than me)^o]
 21 [{continúan varias conversaciones paralelas entre otros estudiantes}]
 22 **Zhao:** yeah / much more beautiful than him / is he right?
 23 **Varios est.:** [yes]
 24 **Zhao:** [yes good] / ((next one) / let’s go on

{Código de grabación: 8dp_Zh_S30102006I}

En la primera parte de este fragmento (líneas 1-10), la secuencia de trabajo privado en parejas es introducida por la profesora a través de la instrucción verbal del primer turno de palabra acompañada de la proyección de la diapositiva mostrada en la figura 5.14. En este marco, los estudiantes deben usar como modelo la estructura de comparación de la diapositiva para construir oraciones comparativas en relación con el compañero de mesa, siguiendo el formato de participación de intercambios simultáneos entre parejas. En la segunda parte, en cambio (líneas 9-24), los participantes construyen un marco diferente. Transcurrido un tiempo de trabajo en parejas, el uso de la palabra “OK” seguido de la instrucción directiva “hands up”, por parte de la profesora, desencadena un cambio de actividad (línea 11-13). No obstante, es a partir de éstos que algunos estudiantes levantan las manos con el fin de tomar parte en el nuevo marco de participación (línea 14).

Este marco se desarrolla a través de una secuencia constituida por una estructura básica de tres turnos de participación. En primer lugar, la profesora selecciona a un estudiante a través de un acto de habla con valor directivo en la interacción (línea 15). Así, el estudiante seleccionado se levanta y enuncia en alto una estructura de

comparación en relación con su pareja de trabajo (línea 20). Por último, la profesora evalúa al estudiante con acto de habla expresivo (línea 22). De este modo la escena resultante es aquella en la que los estudiantes seleccionados por la profesora repiten las estructuras lingüísticas de comparación, mientras el resto escucha atentamente en silencio. De hecho, el fragmento muestra cómo en ocasiones esa estructura básica de participación era extendida por la profesora cuando los estudiantes no cumplían con esas normas (véase el uso del directivo y de la pregunta cerrada no seleccionante, en yuxtaposición con las conversaciones paralelas de los participantes oyentes, entre las líneas 17-19 y 21-24).

Figura 5.14. Tabla en diapositiva de *Power Point* {Cuaderno de campo 2, pág. 17}

The same	Different
We're both girls	I'm taller than she is
...	My hair is longer than hers
...	...

5.3.3 Trabajo de dictados

El núcleo de las unidades didácticas no se agotaba con el trabajo de los diálogos orales y los textos escritos. Junto a éstos, la parte central de cada unidad didáctica en cada una de las dos aulas también reserva un espacio a la actividad de dictado, la cual se desarrollaba siempre a través de dos tipos secuencias interaccionales en las dos aulas estudiadas: una secuencia de preparación previa y otra de instrucción de dictado. En el caso de la secuencia de preparación previa, ésta consistía normalmente en la lectura con repetición del vocabulario que posteriormente iba a ser dictado, tal y como muestra el siguiente ejemplo respecto a la primera palabra del listado del aula en ESO:

Fragmento 20. “Practicamos un poco antes del dictado”

- 1 **Zhao:** 这一个是你们上学期就完成的 (()) 把听写本拿出来
- 2 *éste es el que completasteis el semestre pasado (()) sacad el cuaderno
- 3 de dictado*
- 4 {muchas conversaciones paralelas. Los estudiantes abren sus libros por la página 100
- 5 del vocabulario de la lección}
- 6 **Zhao:** ok / 好了好了 / 快打开 / 几点注意 / 大家不要讲话 / (()) / 听写之前
- 7 先练一练 / now follow me / *ōppōsīte*
- 8 *venga venga / abrid rápidamente / un poco de atención / nadie tiene
- 9 que hablar / (()) / practicamos un poco antes del dictado*
- 10 **Estudiantes:** *ŌPPŌSĪTE*
- 11 **Zhao:** *ōppōsīte*
- 12 **Estudiantes:** *ŌPPŌSĪTE*
- 13 **Zhao:** *vīew*

14 **Estudiantes:** *VIEW*
 15 **Zhao:** *vīew*
 16 **Estudiantes:** *VIEW*

{Código de grabación: 10dp_Zh_S31102006I}

Tras una secuencia inicial de enfoque con cambio de lengua al chino en la que la profesora establece las nuevas normas de participación y orienta las acciones de los estudiantes (líneas 1-5), las formas de participación de todos los participantes se coordinan en torno a la lectura conjunta con repetición de la sección “Words and Expressions in Each Unit” de la parte final del libro de texto (véase la figura 5.15). Con esa página como referencia, y partiendo de una instrucción inicial (“now follow me”) seguida de la lectura con entonación ascendente sostenida de cada una de las palabras del vocabulario (“*ōppōsīte*”), la profesora articula la participación (líneas 6-7). Así pues, la lectura previa se desarrolla a partir de ese momento sobre secuencias compuestas de una estructura de dos intercambios sucesivos en los que la profesora lee cada uno de los ítems léxicos de la lista seguida de todos los estudiantes al unísono (líneas 10-16).

Figura 5.15. Lista de vocabulario de la unidad 6 {libro de texto de ESO, pág. 100}

Unit 6		
Outgoing /aʊt'gəʊɪŋ/ adj.	友好的, 外向的	p.31
Twin /twin/ adj.	孪生的, 双胞胎	p.31
Calm /kɑ:m/ adj.	镇静, 沉着的	p.31
Wild /waɪld/ adj.	卤莽, 轻率的	p.31
Serious /'sɪəriəs/, /'sɪəriəs/ adj.	严肃的, 压重的	p.32
Smart /smɑ:(r)t/ adj.	聪明的, 伶俐的, 机敏的	p.32
Athletic /æθ'letɪk/ adj.	擅长运动的, 活跃的	p.32
Note /nəʊt/ n.	注释, 说明	p.32
Mean /mi:n/ v.	表示。。。的意思, 作。。。的解释	p.32
As /æz/ adv.	以。。。的方式, 如同。。。那样	p.33
Way /wei/ n.	某个方面	p.33
Both /bəʊθ/ pron.	两个(都), 两者(都)	p.33
Hers /hɜ:(r)z/ pron.	她的(所有物), 属于她的(东西)	p.33
Physics /'fɪzɪks/ n.	物理, 物理学	p.33
However /haʊ'eve(r)/ adv.	然而	p.33
More than	超出。。。。	p.33
In common /'kɑ:mən/, /'kɒmən/	公有(的), 共有(的)	p.33
Be good at	擅长, 在。。。方面做得好	p.34
Schoolwork /'sku:lwɜ:(r)k/ n.	学业, 功课	p.34
Make /meɪk/ v.	使, 促使	p.34
Laugh /læf/, /la:f/ v.	笑, 感到好笑	p.34
For /fɔ:(r)/	(表示对象, 用途笑)为, 给	p.34

Opposite /'ɑ:pəzɪt/, /'ɒ:pəzɪt/ adj. 对立的, 相反的	p.35
View /vju/ n. 观点, 看法	p.35
Interest /'ɪntrɪst/ 有趣, 爱好	p.35
Though /ðəʊ/ conj. 虽然, 即使	p.35
Necessary /'nesɪsəri/, /'nesɪsəri/ adj. 必要的, 比雪的	p.35
Beat /bi:t/ v. 打败, 战性	p.35
Care /ker/, /keə/ v. 对。。。在意, 对。。。计较	p.35
Friendship /'frendʃɪp/ n. 友情, 友谊	p.35
Primary /'praɪməri/, /praɪməri/ adj. 初级的, 小学的	p.35
Primary school 小学	p.35
Information /'ɪnfə(r)'meɪʃən/ n. 消息, 信息	p.35

En el caso de la secuencia de instrucción de dictado, ésta se organizaba del siguiente modo una vez terminada la lectura de la lista de vocabulario:

Fragmento 21. “El dictado empieza ya”

- 1 **Zhao:** *ɪnfɔrməʃən*
- 2 **Students:** *ɪNFŌRMĀTĪŌN*
- 3 **Zhao:** *ɪnfɔrməʃən*
- 4 **Students:** *ɪNFŌRMĀTĪŌN*
- 5 **Zhao:** (好 / 听写 (()) 现在开始)°
- 6 *(bien / el dictado (()) empieza ahora)*°
- 7 {conversaciones paralelas. Los abren sus cuadernos y se disponen a escribir (4")}
- 8 **Zhao:** now one
- 9 {aún se oyen algunas conversaciones paralelas}
- 10 **Zhao:** one / necessary (5") necessary
- 11 {los estudiantes escriben en sus cuadernos (15")}
- 12 **Zhao:** two / though (2") though
- 13 {los estudiantes escriben en sus cuadernos (11")}
- 14 **Zhao:** three / beat // beat

{Código de grabación: 10dp_Zh_S31102006I}

Tras la lectura repetida de los últimos ítems léxicos del vocabulario de la lección (líneas 1-4), la profesora adelanta las normas del nuevo marco de participación con un acto de habla performativo que orienta las acciones de los estudiantes hacia la nueva actividad de dictado (líneas 5-7). A partir de entonces, la participación se organiza sobre una secuencia básica de instrucción en la cual la profesora enumera y lee un ítem léxico y los estudiantes lo escriben en sus cuadernos (líneas 8-14).

5.3.4 Trabajo de ejercicios escritos y tests de examen

Otro de los espacios comunes en la actividad de las dos aulas era el relacionado con el trabajo de ejercicios escritos, que siempre tenía un lugar tanto en cada una de las sesiones centrales como en la sesión de cierre de cada unidad didáctica. En lo que

respecta a las sesiones centrales, estos ejercicios eran trabajados mediante secuencias de lectura conjunta, explicación monologada y corrección. Las secuencias de lectura conjunta normalmente se producían al término de la clase, momento en el que la profesora indicaba los ejercicios que los estudiantes tenían que hacer en casa. El ejemplo siguiente muestra el formato de participación de estas secuencias, a propósito de un ejercicio de la sección “Read and write” del libro de ejercicios del aula de EP:

Fragmento 22. “El tercer ejercicio de rellenar huecos de la página 18”

- 1 **Linda:** now / open your (()) / open your (()) // 第 18 页 / 上次我已经 (()) / 如
- 2 果你 (()) 第 18 页填空题第三题 // 接下来 / 我们一起来看看 19 页
- 3 *página 18 / la última vez yo ya (()) / si tú (()) el tercer ejercicio de
- 4 rellenar huecos de la página 18 // siguiente / vemos juntos la página 19*
- 5 {conversaciones paralelas y ruido del pasar de páginas}
- 6 **Linda:** read after me // (()) / *my nāme ĭs Tīm*
- 7 **Estudiantes:** *MY NĀME ĬS TĪM*
- 8 **Linda:** *tōmōrrōw ĭs thē wēekēnd*
- 9 **Estudiantes:** *TŌMŌRRŌW ĬS THĒ WĒEEKĒND*
- 10 **Linda:** 明天周末阿 / *wē hāve nō clāssēs*
- 11 *mañana es fin de semana*
- 12 **Estudiantes:** *WĒ HĀVE NŌ CLĀSSĒS*
- 13 **Linda:** 不用上课 / *my pārents āren’t gōing tō wōrk*
- 14 *no hay clase*
- 15 **Estudiantes:** *MY PĀRENTS ĀRĒN’T GŌING TŌ WŌRK*
- 16 **Linda:** *būt wē āre gōing tō bē vēry būsý tōmōrōw*
- 17 **Estudiantes:** *BŪT WĒ ĀRE GŌING TŌ BĒ VĒRY BŪSY TŌMŌRRŌW*
- 18 **Linda:** (()) / 爸爸妈妈不要去上班 / 星期天不要工作 / 但是明天开始我们会
- 19 比较忙 // 都要做些什么事情呢? / 大家来看 // *my mōther ĭs gōing tō*
- 20 *būy sōme thīng fōr nēxt wēek*
- 21 *papá y mamá no tienen que ir a trabajar / el domingo no hay que
- 22 trabajar / pero mañana vamos a estar ocupados // ¿qué cosas hay que
- 23 hacer? / lo vemos todos*
- 24 **Estudiantes:** *MY MŌTHĒR ĬS GŌING TŌ BŪY SŌMETHĪNG FŌR NĒXT WĒEK*





{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

Como se aprecia en el fragmento, la profesora comienza contextualizando el trabajo de los ejercicios escritos con una secuencia previa de enmarque e instrucción con cambio de lengua al chino, acompaña del inicio de la lectura con una entonación alta sostenida (líneas 1-6). A partir de ésta, el marco de participación se establece sobre una estructura recurrente compuesta por intercambios de repetición entre la profesora y los estudiantes al unísono, a lo largo de todas las oraciones en inglés que conforman el texto del ejercicio (líneas 6-24) (véase una reproducción del ejercicio del libro en la figura 5.16). En esos intercambios la profesora introduce alternancias al chino que no son repetidas por los estudiantes (líneas 10, 13, 18 y 19), por lo que son construidas en

la interacción como explicaciones contextualizadoras del significado. Por lo tanto, en este marco de participación los estudiantes deben atender a las explicaciones de contextualización de significado que ofrece la profesora, por un lado, y repetir tras ella las oraciones del texto en inglés leyéndolas al unísono, por otro.

Figura 5.16. Ejercicio escrito {libro de ejercicios de EP, pág. 19}

5. Read and write.

My name is Tim. Tomorrow is the weekend. We have no classes. My parents aren't going to work, but we are going to be very busy tomorrow. My mother is going to buy something for the next week. My father is going to visit my aunt and uncle. I'm going to play computer games with my cousin. Tomorrow evening we are going to have a big dinner. After that we are going to the cinema. I think we are going to have a nice weekend.

(1) What day is it tomorrow?_____.

(2) What is mother going to do? She's going to buy something for_____.

(3) What is father going to do? He's going to_____.

(4) What is Tim going to do? He's going to_____ with his cousin

Después de la lectura repetida del texto del ejercicio, las secuencias de explicación se construían alrededor de las preguntas de los ejercicios correspondientes, de modo que los estudiantes supiesen qué hacer en casa para completar los ejercicios. Por ello, el marco de participación se caracterizaba en éstas por la explicación monologada de la profesora y el silencio de los alumnos y alumnas. El fragmento a continuación es un ejemplo de ello:

Fragmento 23. "He explicado todas las oraciones"

- | | | |
|----|---------------------|--|
| 1 | Linda: | <i>ī thīnk wē āre gōing tō hāve ā nīce wēekēnd</i> |
| 2 | Estudiantes: | <i>Ī THĪNK WĒ ĀRE GŌING TŌ HĀVE Ā NĪCE WĒEKĒND</i> |
| 3 | Linda: | 自己完成下面的填空和回答 // 今天讲的应该都做完了 / 做不完 / 你 |
| 4 | | 也传上来 // 句子我全部解释过了 / 第一句是 / <i>what day is it</i> |
| 5 | | <i>tomorrow?</i> / 明天是什么日子 |
| 6 | | *completad el ejercicio de debajo de rellenar y contestar / hay que |
| 7 | | acabar todos hoy / aunque no los acabéis / también me los entregáis // |
| 8 | | he explicado todas las oraciones / la primera oración es / <i>what day is it</i> |
| 9 | | <i>tomorrow?</i> / ¿qué día es mañana?* |
| 10 | Varios est.: | 周末 |
| 11 | | *fin de semana* |
| 12 | Linda: | 周末 / 对吧? / number two / <i>what is mother going to do?</i> |

- 13 fin de semana / ¿correcto?*
- 14 {se oyen algunas voces incomprensibles}
- 15 **Linda:** 课文当中都有一模一样的 / 你得找到抄下来 // number 3 / *what is*
- 16 *father going to do?* / 爸爸将会干什么 / 周末? / 最后一句是 *what is*
- 17 *Tim going to do?* / Tim 将要干什么?
- 18 *en el texto están las respuestas exactas / tenéis que copiarlo abajo //
- 19 number 3 / *what is father going to do?* / ¿qué va a hacer papá / el fin de
- 20 semana? / la última oración es *what is Tim going to do?* / ¿qué va a
- 21 hacer Tim?

{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

En esta secuencia de explicación, la profesora lee cada uno de los enunciados en inglés explicándolos con cambio de lengua al chino, de modo que aunque dichos enunciados son preguntas no se espera que éstas sean respondidas por los estudiantes en ese mismo momento (líneas 3-21). De hecho, aunque en el fragmento varios estudiantes responden en una ocasión, lo hacen en chino y la profesora no exige el equivalente inglés (línea 10). Así pues, esta secuencia interaccional se orienta a que los estudiantes resuelvan el ejercicio más adelante y de manera individual en sus casas, donde deberán rellenar los huecos del ejercicio copiando la oración correspondiente que se refiere a cada una de las preguntas escritas dentro del libro de texto.

Tras las explicaciones, las secuencias de corrección de los ejercicios tenían lugar generalmente al día siguiente a primera hora de la mañana, según el marco de participación que se explicita en el siguiente fragmento extraído del inicio de una de las sesiones del grupo de ESO:

Fragmento 24. “¿El segundo hueco? ”

- 1 **Zhao:** 第二题?
- 2 *¿el segundo hueco?*
- 3 **Varios est.:** (quiet)^o
- 4 **Zhao:** QUIET / he's often / 后词有没有其它啊? / 没有 / 词没有 / 没有 than
- 5 / 所不要加“er” // 第三题 / funny / 要不要加的?
- 6 *¿al final de la palabra hay algo más? / no / la palabra no lleva nada
- 7 más / no hay than / así que no hay que añadir ‘er’ // el tercer hueco /
- 8 funny / ¿hay o no hay que añadirle?*
- 9 **Varios est.:** (不用)^o
- 10 *(no)^o*
- 11 **Zhao:** 不用 / very funny // 好 / 第四题应该是 younger / 第五题? / [older]
- 12 *no / very funny // bien / el cuarto hueco es younger / ¿y el quinto? /
- 13 [older]*
- 14 **Varios est.:** [(older)^o]
- 15 **Zhao:** O/L/D/E/R / older
- 16 **Jinling:** {anotando en su libro de ejercicios} (older)^o
- 17 **Zhao:** 接下去呢? / [thinner]
- 18 *¿y el siguiente?*

19 **Varios est.:** [(thinner)^o]

{Código de grabación: 12dp_Zh_S01112006I}

Los participantes comienzan la clase con la corrección de los ejercicios mandados el día anterior y corregidos por la profesora en los libros de ejercicios cada uno de los estudiantes antes del comienzo de la sesión (véase la figura 5.17). En ambas aulas, el hecho de que esos ejercicios ya hubieran sido corregidos manual e individualmente por la profesora hacía que la secuencia de corrección se desarrollase rápidamente con el fin de seguir adelante con las actividades programadas para el día. De hecho, esa premura tiene su reflejo en la construcción interaccional de la participación del fragmento 24, de manera que la secuencia se despliega a través de una estructura básica de pregunta-respuesta ficticia que realmente no requiere la participación de los estudiantes.

Figura 5.17. Ejercicio escrito en libro de texto {libro de ejercicios 2 de ESO, pág. 18}

<p>Unit 6 I'm more outgoing than my sister</p> <p>Fill in the blanks with the words given.</p> <p>1. That's a _____ story. It's _____ than mine. (funny)</p> <p>2. My sister is _____ than me. She often keeps _____. (quiet)</p> <p>3. You're so _____! You are _____ than all the boys here. (smart)</p> <p>4. Everyone looked _____ at first. But the doctor said there was nothing _____ with the boy. (serious)</p> <p>5. John likes sports. He's _____ than his twin brother Ron. (athletic)</p>

Así, la profesora repasa las respuestas del ejercicio preguntando directamente por los huecos en blanco que había que rellenar, los cuales son aportados inmediatamente por ella misma solapándose a las respuestas de los propios alumnos (quienes además los enuncian en voz baja) (líneas 1-3, 5-9, 12-16, 17-19). La docente también gestiona la actividad a través del chino, de modo que tanto las preguntas como las explicaciones a las soluciones son enunciadas por ella en dicha lengua. En definitiva, el papel de los estudiantes en este tipo de secuencia interaccional se orienta tanto a la lectura de las correcciones en sus libros de ejercicios como a la escucha simultánea de las explicaciones orales ofrecidas por la docente en chino.

En relación con la sesión de cierre de cada unidad que mencionó más arriba, las dos aulas terminaban siempre la lección de turno con el ensayo de un test final diseñado de acuerdo con los estándares nacionales. Así, los tests proporcionados por las profesoras seguían el formato de examen oficial de 100 preguntas agrupadas en bloques

de escucha oral, de lectura y de escritura. Estos tests eran trabajados a través de un marco de participación dominante en el que los estudiantes tenían que trabajar en silencio y de forma individual, mientras la profesora se paseaba por el aula o aprovechaba para dedicarse a otras tareas en su mesa (corrección de cuadernos, por ejemplo) (véase la figura 5.18, para una muestra visual de la escena). Por lo tanto, el contenido del test y el marco de participación a través de los cuales se organizaban las acciones de los participantes ofrecían a los estudiantes un espacio destinado básicamente al aporte de los elementos léxicos y oracionales exigidos en cada ejercicio.

Figura 5.18. Trabajando el test de la unidad



Partiendo de este análisis de la actividad interaccional en las aulas de 6º de EP y de 2º de ESO, el siguiente apartado recogerá algunas consideraciones iniciales acerca de la competencia lingüística legítima que emana de las prácticas de enseñanza de inglés. Éstas serán entonces el punto de partida desde que reflexionar sobre las implicaciones que las reformas de modernización e innovación metodológica estaban teniendo en la institucionalización de la enseñanza de esta asignatura, dentro de las aulas de los centros experimentales de la investigación.

5.4 Modernización y enseñanza de inglés de orientación estructural-funcional-colectiva

El conjunto de las actividades interaccionales específicas y comunes en torno a las que se desplegaban las unidades didácticas de las aulas de EP y ESO refleja una organización de la actividad de enseñanza de inglés condicionada por las políticas oficiales de modernización que fueron introducidas al comienzo de este capítulo, en relación con las condiciones nacionales chinas (véase también el capítulo 2). En este sentido, la construcción interaccional de lo que cuenta como lengua y como buena actuación lingüística (*linguistic performance*) en las aulas de los centros experimentales está atravesada por una combinación particular de criterios estructuralistas,

funcionalistas y colectivistas alrededor de contenidos que enfatizan el contraste socio-cultural entre China y otros ámbitos nacionales (sobre todo en ESO).

Por un lado, la representación de la lengua que emana de las actividades recurrentes enfatiza su carácter estructuralista como repertorio de unidades lingüísticas, si bien incorpora también las unidades de uso más importantes introducidas por la tradición funcionalista. Así, la lengua queda interaccionalmente construida como un repertorio que abarca fonemas, palabras, actos de habla y estructuras gramaticales organizados según funciones sociales (comparar personas, pedir y dar información con respecto de planes y acciones futuras ó describir gustos y aficiones). Por otro lado, la representación de la buena actuación lingüística que emerge de las prácticas de aula se basa en los objetivos estructuralistas preocupados por la obtención de conductas observables en torno a correctos hábitos gramaticales, aunque estas habilidades son trabajadas a través de un formato predominantemente colectivo de producción de lengua dirigido a la animación al unísono a propósito de situaciones comunicativas simuladas.

Esta combinación es institucionalmente legitimada a través de la forma en que se gestiona la participación, los recursos lingüísticos y las herramientas o tecnologías de la comunicación en las prácticas de enseñanza de inglés. En relación con la participación, la distribución de los turnos de palabra en el interior de cada una de las actividades establece una organización secuencial de las acciones de los participantes que comienza generalmente con secuencias de escucha y repetición al unísono, continúa con las de lectura conjunta, sigue con las de explicación monologada de la profesora, pasa después a las de elicitación con preguntas de chequeo no seleccionantes de la docente, y acaba con las de recitación de diálogos a cargo de las parejas de estudiantes.

De este modo, las docentes son las participantes directoras que realizan las instrucciones de escucha y repetición al unísono, las explicaciones monologadas, las preguntas cerradas de chequeo y la selección de los estudiantes. En cambio, y siguiendo alguna de las categorías de análisis ofrecidas por Ervin Goffman, estos últimos son contruidos principalmente como participantes “animadores”. Así, su papel se limita a cerrar los intercambios abiertos por las profesoras escuchando en silencio, repitiendo al unísono, reproduciendo en lengua inglesa aquellas estructuras introducidas por las docentes y contenidas en los libros de texto (o en las fuentes autorizadas durante la interacción) que están relacionadas con las funciones sociales, y aplicando estas estructuras en diálogos. De hecho, la evaluación interaccional construye estas formas de participación como legítimas, de manera que cuando las estructuras leídas, repetidas,

recitadas o elicitadas no son formuladas completamente y en lengua inglesa por los estudiantes, son construidas en la actividad como error por las profesoras.

En relación con los recursos lingüísticos, las profesoras guían los procesos inferenciales y delimitan las transiciones entre los distintos marcos de participación mediante actos de habla directivos y performativos a partir de los cuales se coordinan las formas de actividad verbal y no verbal de todos los participantes. Además, la alternancia de lenguas también contribuye a esta forma de regulación de la actividad, ya que cada lengua de uso cumple funciones distintas relacionadas con este marco de participación dominante. En este sentido, el chino es usado principalmente por las profesoras en relación con la gestión de la actividad (en inicio de secuencias de enmarque, enfoque y instrucción) y del significado (en las secuencias de explicación y elicitación), mientras el inglés es el objeto de las repeticiones al unísono, las recitaciones y las preguntas-respuestas alrededor de los diálogos orales y escritos.

En relación con las herramientas o tecnologías de la comunicación, el uso de los recursos audiovisuales y escritos (editados en su mayoría por el Ministerio de Educación y construidos en la actividad como las principales fuentes legítimas de conocimiento) promueve el trabajo de las habilidades de codificación y decodificación de palabras y estructuras lingüísticas, a propósito de situaciones comunicativas simuladas. De hecho, dichos recursos se asocian principalmente con tareas de escucha de diálogos orales (reproductores), de lectura conjunta y en voz alta (libros de texto), de copia en silencio de las explicaciones de la profesora al grupo (diapositivas de *Power Point*), de dictado (cuadernos) así como de preparación y revisión colectiva de ejercicios de rellenado de huecos (libros de ejercicios y *tests*).

Aun así, la descripción panorámica de las formas de participación secuencial a través de las que se desarrollaban las actividades recurrentes en las aulas de EP y ESO no permite capturar con detalle qué aspectos eran construidos como claves en esa reforma de modernización ajustada a las condiciones nacionales chinas. Para ello, es necesario detenerse en el papel que jugaba la participación colectiva, ya que ésta ocupaba un lugar destacado en la organización de la actividad de enseñanza-aprendizaje de las aulas de inglés de los centros experimentales estudiados. De hecho, las secuencias interaccionales de repetición coral destacaban por su función entre el conjunto de las prácticas de aula que han sido sistematizadas en este capítulo. La naturaleza y los contextos de aparición de estas secuencias serán entonces explorados en el siguiente capítulo.

6 LOS COROS DE REPETICIÓN, MÁS ALLÁ DE UN *SAFE-TALK*: INNOVACIÓN Y EXHIBICIÓN INSTITUCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE INGLÉS

6.1 Introducción

El capítulo anterior ha puesto de manifiesto cuál era el conjunto de las actividades interaccionales recurrentes que conformaban cada unidad didáctica en las aulas de inglés de EP y ESO, las cuales permitieron extraer una caracterización de la competencia lingüística que estaba siendo legitimada a través de la innovación metodológica de dicha materia curricular. En concreto, esta competencia parecía estar condicionada por las políticas oficiales de adaptación metodológica de la enseñanza de inglés a las condiciones nacionales específicas chinas (véase el capítulo 2), de manera que la construcción interaccional de la lengua y de la buena actuación lingüística (*linguistic performance*) combinaba criterios estructuralistas, funcionalistas y colectivistas alrededor de contenidos que enfatizan el contraste socio-cultural entre China y otros ámbitos. Así, los estudiantes se perfilaban en dicha actividad como animadores de repertorios de palabras, de estructuras gramaticales y de actos de habla alrededor de los contenidos ofrecidos por los libros de texto y sus materiales complementarios.

No obstante, aquello que más destacaba en la cotidianeidad de ese espacio de modernización e innovación institucional era precisamente la participación colectiva a través de las secuencias interaccionales de repetición coral. De hecho, estas formas de participación destacaban por la cantidad de espacio simbólico que ocupaban en las prácticas de las aulas, ya que eran parte constituyente de casi todas las actividades en torno a las cuales se articulaban recursivamente las unidades didácticas. En este sentido, las notas etnográficas de los primeros días de observación, tanto en las aulas de EP como en las de ESO, reparaban en este espacio singular de participación por encima de cualquier otro:

Fragmento 1. “Una musicalidad muy particular”

Me ha llamado la atención cómo en las aulas de inglés de EP, al igual que en ESO, la actividad está muy centrada en torno a secuencias de repetición, de forma que la profesora enuncia algo y todos los estudiantes en coro lo repiten. Además, estas secuencias se caracterizan por una musicalidad muy particular y por una participación muy energética en la que los alumnos prácticamente gritan.

{Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 1, página 11}

Aquellas formas de repetición no sólo destacaban por el espacio que ocupaban, sino también por una serie de rasgos característicos como un tono alto mantenido, la musicalidad o el volumen alto. En este sentido, esos rasgos asociados a secuencias de participación coral coincidían con los rituales interaccionales de aula descritos por multitud de etnografías sociolingüísticas realizadas en espacios educativos diversos, ya sea en contextos nacionales post-coloniales (véase Bunyi 2001, Canagarajah 2001, Hornberger & Chick 2001, Arthur 2001, Ndayipfukamiye 2001, Lin 2005, Annamalai 2005, Rubdy 2005, Martin 2005, para el caso de etnografías en Kenya, Jaffna, Perú, Botswana, Burundi, Hong Kong, India, Singapur y Malasia, respectivamente) o en ámbitos urbanos con multitud de minorías como consecuencia de movimientos migratorios (véase Gutiérrez *et al.* 1995, 2000; Weber 2008, para el caso de etnografías en Los Angeles y Luxemburgo, respectivamente).

Si bien existen diferencias en la valoración más o menos negativa de estas formas de participación coral (véase Weber 2008, para una revisión de esta discusión), todos estos trabajos coinciden en describirlas como una estrategia interaccional a través de la cual los participantes (estudiantes y profesores) minimizan la amenaza a sus imágenes sociales en las prácticas cotidianas de aula. Así, dicha estrategia altamente ritualizada se configura como un espacio interaccional de “salvaguarda” en el que los participantes aparentan avanzar en la actividad de aula, a pesar del escaso dominio de la lengua de instrucción (ya sea porque esta lengua es la antigua lengua colonial que se mantiene como la oficial de la escuela a pesar de que nadie la habla fuera de los espacios institucionales, en el caso de los contextos post-coloniales, o porque es una lengua con la que no se ha tenido contacto previo, en el caso de los estudiantes que han migrado a un contexto lingüístico distinto del de procedencia). Por ello, este tipo de participación es generalmente denominada como “safe-talk” (Chick 1996).

Sin embargo, el patrón de actividad de las aulas de inglés de los centros experimentales estudiados parecía mostrar una diferencia fundamental, en comparación con la unidad interaccional descrita por dichos estudios. A pesar de que se definieran a

partir de los mismos rasgos básicos, estas secuencias de repetición no parecían construirse como un espacio de “salvaguarda” en la enseñanza de inglés del espacio educativo chino. Al contrario, en este caso esas rutinas parecían definirse como actuaciones lingüísticas (*performances*) exhibidas institucionalmente. De hecho, el desarrollo del trabajo etnográfico en los centros estudiados pronto descubrió cómo este espacio de participación era especialmente recurrente cuando había participantes *bystanders*¹.

Es decir, las formas de repetición predominaban en aquellos marcos de participación en los que, junto a los participantes ratificados por la profesora (los estudiantes), había otros no ratificados de los que únicamente se esperaba el papel ficticio de ausentes oyentes. Éste era el caso de aquellos marcos en los que la actividad del aula era evaluada por agentes externos, que durante el desarrollo de la investigación tuvo que ver tanto con mi papel como observador como con la presencia de otros profesores dentro de las competiciones de distrito de inglés o de otras actividades de innovación de los centros (véase el capítulo 3). En relación con mi presencia como investigador, resulta de especial relevancia el hecho de que las primeras negociaciones con las profesoras sobre los momentos más apropiados para la observación en las aulas hubiesen estado directamente relacionadas con estas formas de participación coral:

Fragmento 2. “Se me olvidó decirte que hoy vamos a corregir ejercicios”

Cuando hoy he subido al aula eran las 11:05, así que he tenido que esperar fuera, en el pasillo que da a la pista de atletismo (...) A las 11:15 ha llegado la profesora, que enseguida me ha dicho, en chino: “¡ah!, lo siento se me olvidó decirte que hoy vamos a corregir ejercicios”, como queriéndome decir que no iba a interesarme la clase de hoy y que si se hubiera acordado me hubiera avisado para prevenirme de venir. Esta cuestión de cómo ellas representan lo que es relevante o no para mi estudio me empieza a resultar curiosa, ya que la profesora de Secundaria me dijo exactamente lo mismo el martes, cuando me envió un *sms* para decirme que no hacía falta que fuese a su clase del miércoles en la que también cerraba la unidad.

{Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 1, página 40}

Las profesoras hacían más hincapié en que la observación de sus aulas se desarrollase en las sesiones ubicadas en la primera mitad de cada unidad didáctica, en donde la actividad de las aulas se organizaba predominantemente alrededor de las secuencias de repetición coral. En cambio, siempre se daba por supuesto que no se observarían las partes finales de cada lección, que, como se puso de manifiesto en el

¹ “Much of the etiquette of bystanders can be generated from the basic understanding that they should act so as to maximally encourage the fiction that they aren’t present” (1981: 132).

capítulo 5, eran aquellas caracterizadas por marcos de participación menos ritualizados en los que predominaba el trabajo individual, las conversaciones paralelas entre pares y las explicaciones en chino de las profesoras.

En relación con la presencia de otros observadores, tanto las sesiones observadas por otros profesores de inglés del mismo centro como las que se organizaban en otros centros, dentro de las competencias y ante la atenta mirada de otros profesores del distrito, se caracterizaban por la centralidad de los coros de repetición. De hecho, la interacción de aula en estos espacios hacía explícita en ocasiones la necesidad de que profesores y estudiantes se plegasen a ese formato de participación para que la sesión fuese considerada por los evaluadores externos como una “buena clase de inglés”. De nuevo, las notas de campo correspondientes a estas competencias ofrecen más claves acerca de la relevancia de este marco de participación:

Fragmento 3. “¡Rápido, rápido!, ¡tenéis que ir más rápido!”

La dinámica en las competencias es parecida a la de las clases ordinarias que registro en los centros de mi investigación, aunque en este caso se pone más énfasis en la repetición usando estrategias de musicalidad para la repetición y se hace más hincapié en el deletreo de las acciones. También se usa el Power Point y letreros que se pegan en las pizarras (estos letreros contienen las oraciones de las acciones), y los libros de texto y las unidades son las mismas que se trabajan en las clases ordinarias. Las cuatro profesoras que han competido hoy iban muy deprisa pasando de una actividad a otra, pero me ha resultado muy llamativa la segunda porque ella iba tan rápido que al grupo de estudiantes que le ha tocado le costaba seguirla en las rutinas de repetición. De hecho, ha habido un momento en el que, como los estudiantes no iban todo lo rápido que ella quería en dichas repeticiones, ha hecho un inciso en chino. Con expresión facial y entonación severos les ha dicho: “¡rápido, rápido!, ¡tenéis que ir más rápido!”.

{Notas de campo. Cuaderno de Educación Primaria nº 1, página 59}

Así pues, las repeticiones parecían tener un papel central en estos espacios de competición en los que los profesores participantes eran observados por otros muchos profesores y evaluadores. La figura 6.1, que muestra el croquis del aula al que se refiere el fragmento 3, refleja el carácter de exhibición de estos espacios de competición, en los que destacaba por inusual la distribución de las mesas de los estudiantes y el número de observadores. Pero estas formas de repetición no se erigían como un espacio de exhibición solamente por el hecho de articular la actividad en los marcos de participación con presencia de *bystanders*. Además, las secuencias de repetición eran aquellas que emergían interaccionalmente como un recurso principal en la práctica

el interior o en la transición de cualquier actividad para enfatizar repertorios léxico-gramaticales que aparecían en los libros de texto (6.3), o bien ligadas a momentos de trasgresión o explicitación de la norma interaccional (6.4). Cada uno de estos contextos será analizado por separado atendiendo a la emergencia de las mismas convenciones lingüísticas de ritualización descritas en el capítulo anterior, si bien ahora centradas sólo en las rutinas de repetición. Por lo tanto, este análisis permitirá añadir nuevos matices acerca de la modernización en la enseñanza de inglés (6.5).

6.2 Las repeticiones y el trabajo de textos orales-escritos: un ritual de rituales


En primer lugar, uno de los contextos interaccionales más habituales de las secuencias de repetición era el de las actividades educativas recurrentes que conformaban cada una de las unidades didácticas, tanto en EP como en ESO (véase el capítulo 5). Concretamente, las formas de repetición tenían un papel destacado en las actividades de trabajo con textos orales y escritos de los libros de texto, donde ocupaban un amplio espacio interaccional. De hecho, dichas formas se desplegaban sobre la base de distintas estructuras de participación que conformaban un ritual de rituales de repetición particular en el interior de estas actividades, llegando a extenderse hasta copar la interacción de sesiones enteras.

En particular, se distinguían tres formas secuenciales básicas de participación que se asociaban a los rituales de repetición y que se articulaban sistemáticamente entre sí en las actividades del trabajo de textos orales y escritos de cada unidad. Estas secuencias de repetición implicaban intercambios coordinados entre las profesoras o las reproducciones audiovisuales y los estudiantes agrupados de formas diversas, de acuerdo con distintas normas de participación. De este modo, podían encontrarse secuencias de repetición entre la profesora y todos los estudiantes al unísono, entre la profesora y cada uno de los estudiantes integrantes de una misma fila de mesas, y entre la profesora y grupos de estudiantes según género o distribución espacial en las aulas.

Veamos cada uno de esos tipos de secuencias de forma separada, a propósito de la actividad con texto escrito en la que los participantes del aula de 6º de EP trabajaban el apartado “Let’s read”, en la sección “A” de la unidad 3 (“What are you going to do?”) (véase la figura 6.2, para una muestra del texto escrito de dicha sección). De hecho, esta actividad es representativa de la forma en que se desplegaban los rituales de repetición en el trabajo de los textos orales y escritos de las aulas exploradas en esta investigación.

Figura 6.2. Ejercicio de lectura {Libro de texto de EP, pág. 30}

LET'S READ



Hi, this is Liu Yun. I'm going to have a busy weekend. On Saturday, I'm going to the bookstore by subway. I'm going to buy a new CD and some story-books. Then, I'm going to go home and read the new books. On Sunday, I'm going to the supermarket with my mother. We're going after lunch. Then, in the evening, I'm going to visit my aunt. We're going to watch TV together. That will be fun! What about you? What are you going to do on the weekend?

Write Liu Yun's weekend plan here.

On Saturday	On Sunday

6.2.1 Repeticiones en gran grupo

Los rituales de repetición que ocupaban la mayor parte del tiempo en el trabajo de los textos orales y escritos eran aquellos que implicaban la participación de todos los estudiantes del aula al unísono. Sin embargo, tampoco éstos eran singulares o se desarrollan siguiendo una forma única, sino que lo hacían de acuerdo con un patrón de cambio recurrente que alternaba entre dos estructuras básicas de participación, en función del uso que las profesoras hacían de las reproducciones audiovisuales que acompañaban a los libros de texto. El siguiente fragmento muestra el primero de esos rituales que abría las formas de participación de repetición, a propósito del trabajo del texto escrito ilustrado en la figura anterior:

Fragmento 4. “Vamos a leer juntos”

- | | | |
|----|---------------------|--|
| 1 | Linda: | ok / let's read together / 前面看 / 来一起把课文读一遍 / <i>hī / thīs īs Līu</i> |
| 2 | | <i>Yūn</i> |
| 3 | | *mirad al frente / vais a leer juntos una vez el texto* |
| 4 | Estudiantes: | <i>HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN</i> |
| 5 | Linda: | <i>ī'm gōing tō hāve ā bŭsy wēekēnd</i> |
| 6 | Estudiantes: | <i>Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND</i> |
| 7 | Linda: | <i>ōn sāturdāy</i> |
| 8 | Estudiantes: | <i>ŌN SĀTURDĀY</i> |
| 9 | Linda: | <i>ī'm gōing tō thē bōokstōre by sūbwāy</i> |
| 10 | Estudiantes: | <i>Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY</i> |
| 11 | Linda: | <i>ī'm gōing tō bŭy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks</i> |
| 12 | Estudiantes: | <i>Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS</i> |

13 **Linda:** *thēn / ɪ'm gōɪŋ tō gō hōme ānd rēad thē nēw bōoks*
 14

{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

Como se puede apreciar en este fragmento, el marco de participación es establecido por la profesora, quien comienza contextualizando la actividad con un acto de habla directivo acompañado del cambio de lengua al chino (línea 1). Tras ello, los rituales de repetición se despliegan sobre una estructura de participación básica compuesta por intercambios de dos turnos (véanse las líneas 1-3, 4-5, 6-7, 8-9, 10-11 y 12-13). En el primer turno, la profesora lee cada una de las oraciones del texto escrito, lo cual es realizado con una entonación alta sostenida propia de los rituales de repetición y que, por lo tanto, también funciona como índice contextual del marco de participación. Por ello, el segundo turno de cada uno de estos intercambios se constituye a partir de la lectura conjunta y al unísono de todos los estudiantes del aula, quienes participan con un alto volumen de voz y siguiendo el mismo tipo de entonación que la profesora.

Dicha estructura básica es repetida con cada una de las oraciones que componen el texto escrito, de modo que estudiantes y profesora mantienen este marco de participación a lo largo de la lectura completa del mismo. De hecho, las normas de participación cambiaban una vez terminada esta primera lectura, que daba así paso al segundo de los rituales a través de los cuales se desplegaban las repeticiones en las actividades con textos orales y escritos. En este nuevo ritual interaccional, la estructura de participación variaba ligeramente respecto de la anterior, debido a que ahora los reproductores audiovisuales pasaban a jugar un papel principal en la gestión de la interacción:

Fragmento 5. “Now let’s listen and read together”

1 **Linda:** *ok / now let’s listen and read together*
 2 {conversaciones paralelas}
 3 **Linda:** *are you ready?*
 4 {conversaciones paralelas}
 5 **Linda:** *are you ready?*
 6 **Estudiantes:** *YES*
 7 {Linda acciona el reproductor}
 8 **Reproductor:** *I’m going to buy a new cd and some storybooks // then / I’m going to go*
 9 *home and read the new books*
 10 **Linda:** *好 / 开始! / (()) {reanuda la reproducción}*
 11 **bien / ¡empezad!**
 12 **Reproductor:** *on Sunday*
 13 {Linda detiene la reproducción}
 14 **Estudiantes:** *ŌN SŪNDĀY*
 15 {Linda reanuda la reproducción}

- 16 **Reproductor:** *I'm going to the supermarket with my mother*
 17 {Linda detiene la reproducción}
 18 **Estudiantes:** *I'M GŌING TŌ THĒ SUPĒRMĀRKĒT WĪTH MY MŌTHĒR*
- {Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

El fragmento 5 corresponde al inicio de este nuevo ritual, cuyo marco de participación es abierto por la profesora con un turno de enmarque inicial con acto de habla directivo como índice contextual (“ok / now let’s listen and read together”), el cual es más adelante apoyado con el accionado del reproductor y el cambio de lengua al chino (“好 / 开始!”). En este nuevo marco, las normas de participación requieren que los estudiantes se mantengan en silencio y participen al unísono sólo para repetir lo enunciado por el reproductor audiovisual. De hecho, el carácter legítimo de dicho espacio de participación es explicitado cuando los estudiantes no cumplen con las normas indicadas manteniendo conversaciones paralelas, tras la apertura de la secuencia por parte de la profesora, hecho que provoca la intervención de la profesora con preguntas cerradas no seleccionantes que exigen la respuesta de todos y que mitigan dichas conversaciones (líneas 2-6).

Después de un falso comienzo en el que la profesora acciona el reproductor y lo deja avanzar hasta el punto en el que comienza la segunda mitad del texto (líneas 9-10), el nuevo ritual vuelve a conformarse a partir de intercambios de repetición a propósito de cada una de las oraciones del texto. Pero en este caso existen diferencias con respecto del ritual anterior. Por un lado, el turno que abre dichos intercambios no es enunciado por la profesora sino por el reproductor. Por otro lado, ambos turnos, el de apertura y el de cierre de cada intercambio, están precedidos y seguidos por las formas de participación no verbal de la profesora, quien marca el tempo de las repeticiones mediante el accionado y la detención del reproductor (véanse las líneas 10-14 y 15-18).

6.2.2 *Repeticiones individuales por filas*

En determinados momentos del desarrollo de las secuencias de repetición coral analizadas anteriormente, las profesoras suspendían las normas de participación para orientar las acciones de los participantes de acuerdo con un nuevo ritual de repetición. En este nuevo ritual los estudiantes del aula no participaban verbalmente en conjunto y al unísono, sino que lo hacían sólo unos pocos de la siguiente manera:

Fragmento 6. “Bien, el siguiente”

- 1 **Linda:** *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
2 **Estudiantes:** *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS*
3 **Linda:** *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
4 **Estudiantes:** *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS*
5 **Linda:** {extendiendo el brazo en dirección a Xianlin, con la palma de la mano
6 abierta y con el envés hacia arriba} Xianlin
7 **Xianlin:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
8 **Linda:** yes / next {extendiendo el brazo en dirección a Yihua}
9 {Xianlin se sienta}
10 **Yihua:** {se levanta} (*ī'm gōing tōo*)°
11 **Linda:** *būy āa* ↑
12 **Yihua:** (*būy ā / nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
13 **Linda:** yes / next {extendiendo el brazo en dirección a Daqiang}
14 {Yihua se sienta}
15 **Daqiang:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
16 **Linda:** very good {extendiendo el brazo en dirección a Weiwei}
17 {Daqiang se sienta}
18 **Weiwei:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
19 **Linda:** good {extendiendo el brazo en dirección a Hongling}
20 {Weiwei se sienta}
21 **Hongling:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
22 **Linda:** very good {extendiendo el brazo en dirección a Weihan}
23 {Hongling se sienta}
24 **Weihan:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy - ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme*
25 *stōrybōoks*)°
26 **Linda:** yes // (()) {extendiendo el brazo en dirección a Houli}
27 {Weihan se sienta}
28 **Houli:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
29 **Linda:** good
30 {Houli se sienta}
31 **Linda:** 来一起读这句话 / *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
32 *vais a leer juntos esta oración*
33 **Estudiantes:** *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS*
34

{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

En este ejemplo, todos los participantes coordinan su actividad en torno a las repeticiones corales al unísono y siguiendo a la profesora, a propósito de la oración “I’m going to buy a new cd and some store-books” (líneas 1-4). Sin embargo, y antes de pasar a la siguiente oración, Linda inicia un cambio de actividad interaccional, para lo que se apoya en recursos verbales y no verbales. Así, la docente nombra al primer estudiante de una de las filas de mesas al tiempo que le selecciona con un movimiento de brazo ritualizado, lo que provoca la participación individual de éste repitiendo la misma oración anteriormente coreada por todo el grupo (líneas 5-7). A partir de ese momento, el marco de participación se construye sobre una estructura básica de participación que tiene como protagonista a la profesora y a cada uno de los estudiantes de la misma fila, de uno en uno y desde delante hacia detrás (líneas 5-22).

Esa estructura es comenzada siempre por la profesora, quien selecciona por orden y alternativamente a cada uno de los estudiantes de la misma fila a través del citado movimiento de brazo. Tras ello, cada uno de los participantes se levanta en su sitio y repite la misma oración, la cual debe ser enunciada de forma completa. Si esta repetición es formulada de acuerdo con dicha regla, la profesora proporciona una valoración positiva al estudiante, quien entonces recupera la posición sentada. Cuando la repetición del estudiante no es formulada adecuadamente, entonces esta estructura básica es extendida por la profesora, quien apoya al estudiante para que complete el enunciado como ocurre en las líneas 8-13. Una vez que participa el último estudiante de la fila seleccionada, la profesora inicia un nuevo cambio en el marco de participación apoyándose en el chino (来一起读这句话). A partir de entonces, los participantes vuelven a las repeticiones corales, de forma que la estructura de participación vuelve a conformarse por intercambios de dos turnos de repetición entre la profesora y todo el grupo de estudiantes al unísono (líneas 31-33).

6.2.3 Repeticiones en pequeños grupos

Tras los rituales de repetición coral en gran grupo y de repeticiones individualizadas por fila, los rituales de repetición coral en pequeños grupos eran los que solían cerrar el espacio interaccional dedicado a las repeticiones en el interior de cada una de las actividades principales. Estos rituales de repetición por grupos también seguían formas diversas, aunque había dos que eran especialmente recurrentes y que se alternaban entre ellas de forma reiterada. Éstas tenían que ver con la distribución espacial de los estudiantes, por un lado, y con el género, por otro. Con respecto de los coros según género, el fragmento 7 muestra el marco de participación propio de éstos:

Fragmento 7. “Ahora los chicos”

- | | | |
|----|----------------------|---|
| 1 | Linda: | <i>whāt āre yōu gōing tō dō ōn thē wēekēnd?</i> |
| 2 | Estudiantes: | <i>WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THĒ WĒEKĒND?</i> |
| 3 | Linda: | ok / now boys read on saturday / and girls read on sunday // ok? |
| 4 | Algunos est.: | ok |
| 5 | Linda: | 来第一个是男孩子的 / 后面是女孩子 // 男孩子准备 // <i>hī / thīs īs līu</i> |
| 6 | | <i>yūn / ready? Go</i> |
| 7 | | *los que van primero son los chicos / después son las chicas // |
| 8 | | prepararos los chicos* } |
| 9 | Chicos: | <i>HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN / Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND //</i> |
| 10 | | <i>ŌN SĀTURDĀY / Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY //</i> |
| 11 | | <i>Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS //</i> |
| 12 | | <i>THĒN / Ī'M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS</i> |
| 13 | Linda: | girls |

14 **Chicas:** *ŌN SŪNDĀY / Ī'M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY*
 15 *MŌTHĒR // WĒ'RE GŌING ĀFTĒR LŪNCH // THĒN / ĪN THĒ*
 16 *ĒVĒNĪNG / Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY ĀUNT // WĒ'RE GŌING TŌ*
 17 *WĀTCH TV TŌGĒTHĒR // THĀT WĪLL BĒ FŪN // WHĀT ĀBŌUT*
 18 *YŌU? WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THĒ WĒEKĒND?*
 19 **Linda:** good
 20

{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

Como se puede apreciar, Linda establece la transición a este nuevo ritual desde las secuencias de repetición coral (líneas 1-2). A través de un turno de enmarque con directivos (“ok / now boys read on saturday / and girls read on sunday”), que es a su vez acompañado de la apertura de un intercambio de chequeo de comprensión y de un cambio de lengua al chino para contextualizar significado, la docente guía las formas de participación en torno a una nueva repetición del texto escrito. En esta ocasión, Linda divide el texto en dos mitades y asigna cada una de ellas a una parte de la clase en función de si los estudiantes son chicos o chicas, de forma que unos y otras repiten la lectura de su parte correspondiente en coro y por turno. Por ello, este ritual se desarrolla desde ese momento sobre una estructura de participación de cinco turnos.

En primer lugar, la profesora selecciona a los chicos e inicia las repeticiones leyendo la primera oración del texto con tono alto mantenido y dando la instrucción de comienzo (líneas 4-5). Después de todas las formas de contextualización aportadas por Linda, los chicos leen el texto al unísono y en voz alta, repitiendo la parte leída por la profesora y llegando hasta el lugar donde se ha explicitado que deben empezar las chicas (líneas 9-12). A continuación, la profesora da paso a las chicas seleccionándolas (línea 13), lo que es interpretado como un acto de habla directivo de petición de lectura puesto que provoca la intervención inmediata de las estudiantes, leyendo desde el lugar donde han acabado los chicos (líneas 14-18). Por último, la estructura es cerrada por la docente con un acto de habla expresivo de valoración positivo que confirma el carácter legítimo de este tipo de ritual (línea 19).

Con respecto de los coros de repetición según la distribución espacial mencionados más arriba, el marco de participación se construía de una forma prácticamente igual que en los rituales según género, con la única diferencia de que en este caso la participación de los estudiantes dependía de la posición física que éstos tuviesen dentro del aula:

Fragmento 8. “Cada grupo un párrafo”

- 1 **Linda:** ok / (()) 两个组织当 / 一当第一段 (()) // stand up
 2 *dos grupos / cada grupo un párrafo*
 3 {se levanta una mitad del aula}
 4 **Linda:** 好 / 我们先听这个组织然后 (()) / *hī / thīs īs līu yūn* // ready? go
 5 *bien / primero escuchamos a este grupo y después (())*
 6 **Mitad est1.:** *HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN / I’M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND //*
 7 *ŌN SĀTURDĀY / I’M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY //*
 8 *I’M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS //* *THĒN*
 9 */ I’M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS*
 10 **Linda:** 读第二部分的同学 / *on sunday* / go
 11 *leen los compañeros de la segunda parte*
 12 {se sientan los estudiantes que estaban levantados y se levantan los que estaban
 13 sentados}
 14 **Mitad est.2:** *ŌN SŪNDĀY / I’M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY*
 15 *MŌTHĒR //* *WĒ’RE GŌING ĀFTĒR LŪNCH //* *THĒN / ĪN THĒ*
 16 *ĒVĒNĪNG / I’M GŌING TŌ VĪSĪT MY ĀUNT //* *WĒ’RE GŌING TŌ*
 17 *WĀTCH TV TŌGĒTHĒR //* *THĀT WĪLL BĒ FŪN //* *WHĀT ĀBŌUT*
 18 *YŌU? WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THĒ WĒEKĒND?*
 19 **Linda:** good
 20 {se sientan los estudiantes que están levantados}

{Código de grabación: 5dp_Zh_P24102006I}

En el fragmento 8, la profesora delimita la transición desde los coros de repetición según género con un turno de palabra en el que explicita, tras introducir la partícula demarcativa “ok”, las reglas del nuevo marco de participación en chino (líneas 1-5). A partir de entonces, las formas de participación se establecen sobre una estructura de cinco turnos de palabra como la que se describió a propósito del fragmento 7, con la diferencia de que en este caso los estudiantes participan de acuerdo con una organización espacial por mitades que, además, es delimitada visualmente a través de la posición del cuerpo. Así, cada una de las dos partes del texto ya divididas en el ejemplo anterior es ahora leída por los alumnos de cada una de las mitades físicas del aula, de modo que cada mitad lee al unísono y de pie sobre sus sitios su parte mientras la otra mitad escucha en silencio y sentada (líneas 6-18).

Sin embargo, este ritual de rituales de repetición en las actividades con textos orales y escritos no era el único contexto interaccional vinculado a la colección de secuencias de repetición. Esta colección también abarcaba otros contextos que eran igualmente relevantes para la organización institucional de la enseñanza de inglés, tal y como el que se detalla a continuación.

6.3 Las repeticiones y los espacios coyunturales de participación: un delimitador de repertorios léxico-gramaticales

Las formas de repetición también aparecían como secuencias incrustadas para introducir, repasar y corregir los repertorios léxicos y gramaticales aparecidos en los libros de texto. En especial, este contexto interaccional estaba muy estrechamente relacionado con las secuencias de repetición coral en gran grupo, las cuales podían aparecer como secuencias incrustadas en el interior de y entre otras formas de participación no asociadas a la repetición, ya fuese dentro del trabajo de una misma actividad educativa o delimitando el trabajo de dos actividades distintas. Veamos de forma separada cada uno de los tres contextos señalados antes, a propósito de ejemplos concretos extraídos de la actividad en las aulas de EP y ESO.

6.3.1 Introducción de nuevos repertorios

Con respecto del contexto de introducción de los repertorios, estas secuencias de repetición coral en gran grupo eran utilizadas por las profesoras para llamar la atención por primera vez sobre aquellos ítems léxicos o gramaticales que eran parte de los listados destacados por los libros de texto en cada una de las unidades didácticas. El fragmento a continuación ilustra un ejemplo de incrustación en el desarrollo de una secuencia de explicación, a propósito de una de las palabras correspondientes al vocabulario de la unidad 6 del aula de 2º de ESO (véase la figura 5.15 del capítulo 5, para ver la posición de esta palabra en el listado del vocabulario de dicha lección):

Fragmento 9. “Leemos primero el enunciado”

- | | | |
|----|---------------------|--|
| 1 | Zhao: | 看看第三 a // 第三 a |
| 2 | | *mirad la sección tercera a / la tercera a* |
| 3 | | { se oye el pasar de páginas } |
| 4 | Zhao: | <i>read the article / underline the words that describe what people are like</i> |
| 5 | | / (()) 我们先把语法点讲完 / <i>some friends have opposite views</i> / now |
| 6 | | <i>read after me / ōppōsīte</i> |
| 7 | | *acabamos primero el apartado de gramática* |
| 8 | Estudiantes: | ŌPPŌSĪTE |
| 9 | Zhao: | ōppōsīte |
| 10 | Estudiantes: | ŌPPŌSĪTE |
| 11 | Zhao: | ōppōsīte views |
| 12 | Estudiantes: | ŌPPŌSĪTE VIEWS |
| 13 | Zhao: | 有些朋友之间的关系就是这样 / 而且不同的什么啊? |
| 14 | ¿? | [[()]] |
| 15 | | *la relación entre algunos amigos es exactamente así / ¿diferentes qué?* |
| 16 | Zhao: | [兴趣爱好] / opposite 有两种意思 / 第一种是不同 / 第二种是相对的 |
| 17 | | / 比如说马路的这边是小店 / 马路的那边是什么? 是花店 / opposite / |

18 听懂了吗？ 什么什么的对面 / 对面 / *opposite* // *and some like the*
 19 *same things* / 注意了这个意思怎么用的 / 我么昨天在讲解白色那堂
 20 课上讲过的哦 / *now what is your opinion* / *opinion* 翻一下 / *opinion*
 21 想法 / 想法怎么说？
 22 **hobby* / *opposite* tiene dos significados / el primero es distinto / el
 23 segundo es opuesto / por ejemplo en este lado de la calle hay una tienda
 24 / ¿qué hay en el otro lado de la calle? es una floristería / *opposite* / ¿lo
 25 entendéis? opuesto a algo / opuesto / *opposite* // *and some like the same*
 26 *things* / atención a cómo usar este significado / ¡lo dije ayer en la
 27 explicación del inicio de la lección! / *now what is your opinion* /
 28 traducid un momento *opinion* / *opinion* idea / ¿cómo se dice idea?*

29 **Algunos est.:** idea

30

{Código de grabación: 10dp_Zh_S31102006I}

Este fragmento corresponde al inicio del trabajo del texto escrito de la sección “B” del libro de texto. Dado que dicho texto incorpora un encabezado inusual, en comparación con el resto de los textos escritos del libro (véase la figura 6.3), la profesora inicia una secuencia de explicación del enunciado, antes de empezar con la secuencia de lectura conjunta con que se solía abrirse esta actividad (véase el capítulo 5). Así, y tras una secuencia previa de instrucción que dirige la atención de todos los participantes al apartado 3a que contiene dicho texto (líneas 1-3), la docente hace explícito el marco de participación a través de un cambio de lengua al chino (“我们先把语法点讲完”). En este marco, por lo tanto, las formas de participación de la docente se establecen en torno a la lectura de cada una de las oraciones del enunciado intercalando explicaciones contextualizadoras de significado en chino que, en ocasiones, pueden incorporar preguntas cerradas y no seleccionantes. Por ello, las formas de participación de los estudiantes quedan circunscritas a la escucha en silencio y a la aportación verbal de los elementos exigidos por las preguntas cerradas cuando éstas son formuladas por la profesora (líneas 13-22).

Sin embargo, el desarrollo de la secuencia de explicación de acuerdo con este marco de participación es interrumpido durante un momento en el fragmento 9. Cuando la profesora comienza a leer cada una de las oraciones del enunciado y llega a la que contiene la palabra “*opposite*”, integrante del vocabulario de la lección, inicia un cambio de actividad que suspende las normas de participación por un momento y abre otra secuencia de repetición coral en gran grupo. Tras la lectura de dicha oración, la secuencia es introducida con un movimiento de enmarque con acto de habla directivo (“*now read after me*”) que es acompañado de la lectura aislada de dicha palabra con entonación alta sostenida (“*ōppōsīte*”), todo lo cual funciona como índice contextual

para los estudiantes, quienes siguen a la profesora repitiendo dicha palabra en coro y al unísono. Desde ese momento, la secuencia repetición se desarrolla sobre una estructura de participación de intercambios entre la profesora y el conjunto de los estudiantes del aula alrededor de la lectura de la nueva palabra (líneas 6-10) y de ésta junto con el nombre al que adjetiva en la oración (líneas 11-12).

Figura 6.3. Ejercicio de lectura {Libro de texto de ESO, pág. 35}

<p>3a. Read the article. <u>Underline</u> the words that describe what people are like.</p> <p>Some friends have opposite views and interests, and some like the same things. What is your opinion? Should friends be different or the same? We asked some people what they think and this is what they said.</p> <hr/> <p>I like to have friends who are like me. I'm <u>quieter</u> than most of the kids in my class, and my best friend Yuan Li is quiet, too. There are some differences, though. I'm smarter than Yuan Li. She's more athletic. James Green</p> <p>It's not necessary to be the same. I like to have friends who are different from me. My best friend Larry is taller and more outgoing than me. We both like sports, but Larry is more athletic than me. He always beats me in tennis. Also, I'm quieter than he is. Huang Lei</p> <p>I don't really care. My best friend is Carol. Carol is very funny, and more outgoing than I am. But we both like doing the same things. I don't think differences are important in a friendship. Mary Smith</p>
--

Una vez completada esta secuencia de repetición, la profesora vuelve al marco de participación de la explicación reestableciendo las formas anteriores, de modo que desde ese momento vuelve a la explicación monologada con cambio de lengua y a las preguntas cerradas no seleccionantes (líneas 13-22). De hecho, este marco de explicación se mantiene para el resto de los elementos léxicos de las oraciones del enunciado, ninguno de los cuales forma parte del vocabulario de la lección destacado en el libro de texto. Por ello, aunque éstos son destacados en las explicaciones de la profesora y contextualizados en chino (por ejemplo, “opinion”), no son trabajados con repeticiones corales en gran grupo.

Esto mismo podía ocurrir con el caso de las estructuras gramaticales, de modo que los coros de repetición también eran utilizados por las docentes para introducirlas por primera vez, dentro de la actividad educativa de una unidad didáctica concreta. El ejemplo a continuación muestra este tipo de participación en un contexto de transición entre otras dos secuencias interaccionales distintas, a propósito de la estructura “the same as” en la misma aula y lección que en el caso anterior:

Fragmento 10. “Subrayar esta frase”

- 1 **Zhao:** the third one is ah / who is more outgoing?
 2 **Estudiantes:** Liu Lin is [more outgoing]
 3 **Zhao:** [Liu Lin is more outgoing] yes / good / then?
 4 **Estudiantes:** Liu [Lin is (())]
 5 **Zhao:** [Liu Lin is ah / quieter] / quieter // quieter / and the last one is
 6 **Estudiantes:** Liu [Lin is naughtier than / Liu Li]
 7 **Zhao:** [Liu Lin is naughtier than / Liu Li] / Liu Li / naughtier than Liu Li / 大
 8 家回去复习一下 / 下节课我要提大家问 / now look / *my friend is the*
 9 *same as me* / follow me / thē sâme ās
 10 *cuando regreséis a casa repasad un momento / en la siguiente clase os
 11 voy a preguntar a todos*
 12 **Estudiantes:** THĒ SÂME ĀS
 13 **Zhao:** thē sâme ās
 14 **Estudiantes:** THĒ SÂME ĀS
 15 **Zhao:** yes / please underline / underline this phrase in (()) // the same as /
 16 ((en chino)) °
 17 {la profesora muestra una dispositiva en la pantalla y los estudiantes copian el
 18 contenido en sus cuadernos (15”)}
 19 **Zhao:** ((en chino)) ° / as the same as / (()) as the same as (5”) the same 什么
 20 什么 as / 和谁谁一样的 / 什么什么一样 // 和谁谁一样的什么什么地方
 21 / the same (()) (5”) you look the same as before / 你和以前一样 /
 22 she uses the same pen as me / 和我一样用相同的笔 / 和我一样用相同
 23 的笔
 24 *the same algo as / lo mismo que alguien / algo igual // igual que
 25 alguien en algo / the same (()) (5”) you look the same as before /
 26 estás igual que antes / she uses the same pen as me / usas el mismo
 27 bolígrafo que yo / usas el mismo bolígrafo que yo*}
 28 {los estudiantes siguen escribiendo en sus cuadernos (29”)}
 29

{Código de grabación: 8dp_Zh_S30102006I}

La parte inicial del fragmento 10 corresponde al final de una secuencia de elicitación de comprensión en la que la profesora Zhao pregunta a los estudiantes sobre el texto escrito de la sección “A” del libro de texto (líneas 1-8) (véase el fragmento 17 del capítulo 5, así como los anteriores y posteriores, para un análisis contextualizado de dicha secuencia en el desarrollo de la unidad didáctica). Tras este tipo de participación, que además era recurrente en el desarrollo de las actividades principales, se muestra un marco de explicación gramatical (líneas 17-28), el cual también era recurrente en la actividad de las aulas. Sin embargo, en este fragmento se puede comprobar cómo, en el cambio de actividad entre estas dos formas de participación, la profesora se apoya en una secuencia de repetición coral en gran grupo (líneas 9-15).

Tras un movimiento de enmarque (“now look”) y otro de enfoque con lectura (“*my friend is the same as me*”), la profesora abre la secuencia con un acto de habla directivo (“follow me”) acompañado de la lectura de la estructura en concreto con

entonación alta sostenida (“thē sāme ās”) que es seguida de la participación de todos los estudiantes al unísono. Este intercambio de repetición es repetido dos veces (líneas 9-14) y es finalmente legitimado por la profesora con una valoración positiva que cierra la secuencia (“yes”) y que da paso a la explicación gramatical monologada con diapositiva.

6.3.2 Repaso de repertorios

La interacción de aula a veces también reservaba un espacio concreto a las secuencias de repetición coral en gran grupo para repasar los ítems léxicos que ya se habían introducido con anterioridad. En concreto, estas secuencias solían ser desplegadas por las profesoras en los espacios de transición entre cualquiera de las actividades recurrentes de cada unidad. Por lo tanto, estas secuencias tenían como objeto de atención los listados de vocabulario del libro de texto, si bien el número de ítems repetido variaba en función de la parte de la unidad de que se tratase. El fragmento siguiente corresponde a la transición entre el trabajo con el cuento del final de la unidad 3 y el trabajo de los ejercicios escritos, en el aula de 6º de EP:

Fragmento 11. “Vamos a leer el vocabulario de la unidad 3”

- | | | |
|----|----------------------|---|
| 1 | Linda: | <i>wē shōuld ālwāys rēmēmbēr</i> |
| 2 | Estudiantes: | <i>WĒ SHŌULD ĀLWĀYS RĒMĒMBĒR</i> |
| 3 | Linda: | <i>lēarn by swīm</i> |
| 4 | Estudiantes: | <i>LĒARN BY SWĪM</i> |
| 5 | Linda: | 好 / 现在课文学会了 / 接下去呢大家翻到 87 页 / turn to page eighty |
| 6 | | seven |
| 7 | | *bien / ahora ya hemos estudiado el texto / vamos todos a la página 87* |
| 8 | | {se oye el pasar de páginas} |
| 9 | Linda: | let's read the word unit 3 // 第三单元的单词我们一起来读一遍 // 包 |
| 10 | | 括要背的那些 / 和认识的单词 {acciona el reproductor} |
| 11 | | *vamos a leer juntos una vez el vocabulario de la tercera unidad // |
| 12 | | incluye esas que hay que memorizar / y esas palabras que conocer* |
| 13 | Reproductor: | <i>words in unit 3 / next week</i> |
| 14 | Linda: | <i>[nĕxt wĕek]</i> |
| 15 | Algunos est.: | <i>[nĕxt wĕek]</i> |
| 16 | Reproductor: | <i>next week</i> |
| 17 | Estudiantes: | <i>NĒXT WĒEK</i> |
| 18 | Reproductor: | <i>this morning</i> |
| 19 | Estudiantes: | <i>THĪS MŌRNĪNG</i> |
| 20 | Reproductor: | <i>this morning</i> |
| 21 | Estudiantes: | <i>THĪS MŌRNĪNG</i> |
| 22 | Reproductor: | <i>this afternoon</i> |
| 23 | Estudiantes: | <i>THĪS ĀFTĒRNŌON</i> |
| 24 | Reproductor: | <i>this afternoon</i> |
| 25 | Estudiantes: | <i>THĪS ĀFTĒRNŌON</i> |
| 26 | | (...) |
| 27 | Reproductor: | <i>shop</i> |

28 **Estudiantes:** *SHŌP*
 29 **Reproductor:** {música de cierre}
 30 **Linda:** {detiene el reproductor} ok / now / (()) we'll learn the (()) / so / open
 31 your (()) book // turn to page (()) / 第三单元的 / turn to page 21 / turn
 32 to page 21
 33 *la tercera unidad*
 34 {Multitud de conversaciones paralelas. Se oye el pasar de páginas}
 35 **Linda:** now first / let's do the part 4 / 我们先来做第四题 / 21 页 / 第四题填空
 36 / 开始!
 37 *vamos a hacer primero el cuarto ejercicio / página 21 / el cuarto
 38 ejercicio de rellenar huecos / ¡empezad!*

{Código de grabación: 14dp_Zh_P08112006I}

Como se puede apreciar, la profesora abre una secuencia de repetición del vocabulario de la lección (líneas 13-29), justo después de finalizar el trabajo del cuento de la lección (líneas 1-4) y antes del inicio de la actividad de trabajo de los ejercicios del libro correspondiente (líneas 30-38), ambas actividades recurrentes en el desarrollo de las unidades didácticas (véase el capítulo 5). En este caso, dicha secuencia de repetición se extiende a lo largo de toda la lista del vocabulario de la lección, ya que todos los ítems habían sido previamente introducidos a lo largo de las diferentes actividades trabajadas hasta el momento. Una vez trabajada la última oración del cuento (véanse los fragmentos 5, 6 y 7 en el capítulo 5, para una muestra de las diferentes formas de participación en el trabajo de ese mismo cuento), la profesora adelanta el cambio de marco de participación abriendo una secuencia inicial de enmarque con instrucción en chino que desplaza la atención de los estudiantes hacia la sección de vocabulario de la lección ubicada en la parte final del libro de texto (líneas 5-8) (véase la figura 6.4).

Tras esta secuencia inicial de enmarque, la profesora comienza el repaso del vocabulario a través de un turno de enfoque con cambio de lengua (líneas 9-10) seguido de un intercambio de repetición con reproductor protagonizado por ella misma y a propósito del primer ítem léxico (líneas 10-14). Esto provoca que todos los estudiantes continúen las repeticiones al unísono alrededor del resto de los ítems léxicos, para lo cual se apoyan en la estructura de intercambios de repetición al unísono y siguiendo al reproductor. Después del último ítem, la profesora inicia un nuevo cambio de actividad a través de la apertura de otra secuencia de enmarque con instrucción que desplaza la atención de los participantes hacia el libro de ejercicios (líneas 30-34) y que es seguida de otro turno de enfoque que establece las nuevas normas de participación (líneas 35-36).

Figura 6.4. Lista de vocabulario de la unidad 3 {libro de texto de EP, pág. 87}

Unit 3	
next week.....	下周
this morning.....	今天上午
this afternoon.....	今天下午
this evening.....	今天晚上
tonight.....	今晚
tomorrow.....	明天
take a trip.....	去旅游
read a magazine.....	阅读杂志
go to the cinema.....	去看电影
theme park.....	主题公园
the Great Wall.....	长城
busy.....	忙碌的
together.....	一起地
comic book.....	漫画书
post card.....	明信片
newspaper.....	报纸
magazine.....	杂志
dictionary.....	词典
shoe store.....	鞋店
buy.....	购买
fruit stand.....	水果摊
pet shop.....	宠物商店
need.....	需要
plant.....	植物
else.....	其他
shop.....	商店

6.3.3 Corrección de repertorios

El uso de las repeticiones por las profesoras como herramienta para el tratamiento del error era una práctica muy frecuente en la actividad de las aulas de EP y ESO. De hecho, la construcción de secuencias interaccionales incrustadas en las formas de participación recurrentes afectaba incluso a los propios rituales de repetición analizados en el apartado 6.2. El siguiente fragmento ilustra este fenómeno a propósito del trabajo del apartado “Let’s talk” de la sección “B” de la unidad 3, en el aula de EP (véase la figura 6.5):

Fragmento 12. “Diferenciadlo”

- 1 **Reproductor:** *when are you going?*
- 2 **Estudiantes:** ((WHĒRE)) ĀRE YŌU GŌING?
- 3 **Linda:** {para el reproductor} WHERE are you going or WHEN are you going?
- 4 **Estudiantes:** WHĒN ĀRE YŌU GŌING?


5 **Linda:** yes / when↓
 6 **Estudiantes:** WHEN ↓
 7 **Linda:** when↓
 8 **Estudiantes:** WHEN ↓
 9 **Linda:** when↓
 10 **Estudiantes:** WHEN ↓
 11 **Linda:** 听清楚 / 和 where 分开 // when are you going? not where are you
 12 going? when / ready? when↓
 13 *escuchad atentamente / diferenciadlo de where*
 14 **Estudiantes:** WHEN ↓
 15 **Linda:** when↓
 16 **Estudiantes:** WHEN ↓
 17 **Linda:** whēn āre yōu gōing?
 18 **Estudiantes:** WHĒN ĀRE YŌU GŌING?
 19 {Linda acciona de nuevo el reproductor}
 20 **Reproductor:** I'm going at 3 o'clock
 21 **Estudiantes:** I'M GŌING ĀT 3 Ō'CLŌCK

{Código de grabación: 11dp_Zh_P31102006I}

En este fragmento, los participantes coordinan sus formas de actividad en torno a los rituales de repetición propios del trabajo con textos orales. El texto oral trabajado abarcó prácticamente la totalidad de la sesión, si bien el fragmento ilustrado corresponde a la parte inicial de la misma. En ella, los estudiantes habían comenzado repasando varias veces el diálogo sobre la base de repeticiones corales en gran grupo siguiendo a la profesora y al reproductor, con algunas secuencias intercaladas de repetición individualizada por filas. El principio del fragmento corresponde al desarrollo de las repeticiones corales en gran grupo siguiendo al reproductor, con cada uno de los enunciados del diálogo. Concretamente, en este fragmento los participantes repiten el quinto de los seis turnos de que dicho diálogo se compone (líneas 1-2). Al llegar a este punto, los estudiantes parecen cambiar el pronombre interrogativo “when” enunciado por el reproductor por el de “where”, momento en el que la profesora suspende el marco de participación establecido parando repentinamente el reproductor (línea 3).

Figura 6.5. Diálogo {Libro de texto de EP, pág. 32}

LET'S TALK	
Amy:	Where are you going this afternoon?
Chen:	I'm going to the bookstore.
Amy:	What are you going to buy?
Chen:	I'm going to buy a comic book.
Amy:	when are you going?
Chen:	I'm going at three o'clock.



Tras la interrupción de la reproducción audiovisual, la profesora construye dicha sustitución como un error que debe ser repuesto, para lo cual se apoya en las secuencias de elicitación y de repetición coral en gran grupo. En primer lugar, Linda abre una secuencia de elicitación con chequeo de comprensión auditiva que no selecciona participante y en la cual los recursos léxicos, sintácticos y paralingüísticos evocan el marco de participación asociado a la reparación (líneas 3-5). Así, la pregunta es formulada con una estructura sintáctica disyuntiva en la cual el enunciado anteriormente formulado por los estudiantes es enunciado en el primer término por la profesora, con énfasis en el pronombre interrogativo, seguido de un segundo término en el que se repite el mismo enunciado variando únicamente el pronombre interrogativo, que es también enfatizado (“WHERE are you going or WHEN are you going?”). De hecho, los estudiantes hacen efectiva la reparación repitiendo nuevamente y al unísono la segunda opción introducida por la profesora, quien les evalúa positivamente (“yes”).

En segundo lugar, la profesora refuerza la sustitución abriendo una forma de participación secuencial de repetición entre ella y todos los estudiantes en coro. En esta secuencia el objeto de las repeticiones es, primero, el elemento léxico sustituido (líneas 5-16), el cual es inicialmente formulado por la profesora con una entonación descendente que guía la participación de los estudiantes (“when↓”) y, después, el enunciado lingüístico completo, que es formulado con la entonación alta sostenida típica de los coros de repetición. Tanto es así, que el carácter de refuerzo de la corrección de esta secuencia es explicitado con una explicación con cambio de lengua intercalada por la profesora en el desarrollo de la misma (líneas 11-12). Tras ésta, la profesora vuelve a accionar el reproductor en el punto en el que se había interrumpido, redirigiendo así la interacción hacia las formas de repetición con reproductor propias en el trabajo de los textos orales, en este caso en torno al siguiente enunciado del diálogo (líneas 19-21).

Además de los amplios espacios en las actividades con textos orales y escritos, y de la incrustación circunstancial en el interior o en la transición de otras actividades para enfatizar repertorios léxico-gramaticales, los momentos de trasgresión o explicitación de la norma interaccional era el tercero de los contextos interaccionales más abundantes en la colección de secuencias de repetición. Éste será analizado a continuación en el siguiente apartado.

6.4 Las repeticiones y las colaboraciones ficticias: un *frontstage* en el escenario

Si bien los procesos interaccionales a través de los cuales los participantes construían el espacio principal (*frontstage*) y lateral (*backstage*) de la actividad podían observarse en todas las formas recurrentes de participación en las aulas, las secuencias de repetición eran aquellas en las que éstos se ponían más de manifiesto. De hecho, las repeticiones eran los momentos en los que se encontraban más muestras de explicitación de la norma, por parte de las profesoras, y más ocasiones de colaboración ficticia, por parte de los estudiantes. Estas formas de posicionamiento de los participantes con respecto de la norma (re)producida en la interacción (*keying*) eran especialmente frecuentes dentro de las secuencias de repetición coral, tanto en gran grupo como en pequeños grupos. Al respecto de las repeticiones corales en gran grupo, el siguiente fragmento representa una de las formas típicas de colaboración ficticia en éstas por parte de los estudiantes, a propósito del aula de EP:

Fragmento 13. “Mira hacia delante e interrumpe su conversación paralela”

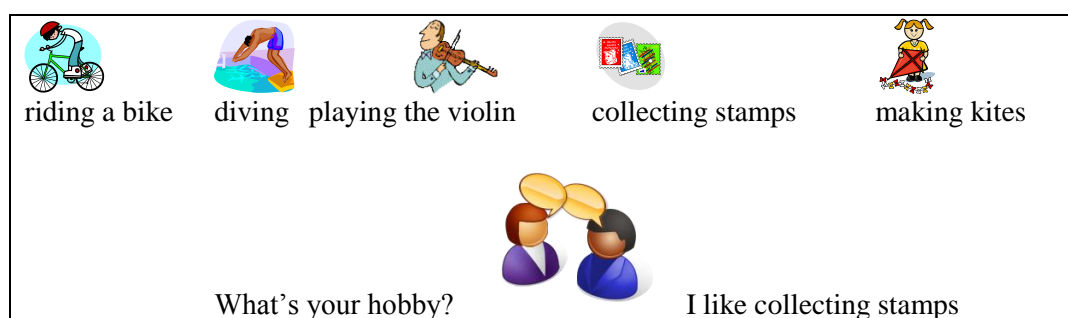
- 1 **Linda:** ok / so {se dirige al ordenador y acciona una nueva imagen en el
- 2 televisor en la que se muestran ilustraciones de dibujos} / so
- 3 {continúan las conversaciones paralelas}
- 4 **Linda:** soo (()) hōbby
- 5 **Estudiantes:** {dando fin a las conversaciones paralelas} HŌBBY
- 6 **Linda:** hōbby
- 7 **Estudiantes:** HŌBBY
- 8 **Linda:** hōbby
- 9 **Estudiantes:** HŌBBY
- 10 **Linda:** whāt’s yōur hōbby?
- 11 **Estudiantes:** WHĀT’S YŌUR HŌBBY?
- 12 **Linda:** {señalando y mirando a la pantalla del televisor} ī līke mākīng kītes
- 13 **Estudiantes:** [Ī LĪKE MĀKĪNG KĪTES]
- 14 [{la estudiante Jinling, sentada en la cuarta mesa de la cuarta fila de la derecha (según el
- 15 plano de la cámara de vídeo), gira la cabeza hacia atrás e intercambia un diálogo con la
- 16 estudiante Meiyi, sentada en la sexta mesa de la quinta fila}]
- 17 **Linda:** ī līke cōllēctīng stāmps {desplaza la mirada desde el televisor hacia la
- 18 mitad izquierda de la clase según el plano de la cámara, lo que es seguido de un cambio
- 19 rápido de posición de Jinling, quien mira hacia delante e interrumpe su conversación
- 20 paralela con Meiyi}
- 21 **Estudiantes:** [Ī LĪKE CŌLLĒCTING STĀMPS]
- 22 [{Linda vuelve a dirigir la mirada hacia el televisor y Jinling vuelve a girar la cabeza
- 23 para reanudar el diálogo con Meiyi durante un instante, recuperando después la posición
- 24 con la cabeza mirando hacia adelante}]
- 25 **Linda:** {señalando de nuevo a la pantalla} ī līke plāyīng ā vīolīn
- 26 **Estudiantes:** Ī LĪKE PLĀYĪNG Ā VĪOLĪN
- 27

{Código de grabación: 7v_Zh_P24112006I}

En este ejemplo, los participantes se disponen a trabajar el apartado “Let’s talk” de la sección A de la unidad 4 (“I have a pen pal”), el cual consiste en un diálogo entre dos personajes acerca de las aficiones (*hobbies*) que tienen cada uno. Antes de iniciar la secuencia recurrente de escucha propia de este tipo de actividad con texto oral (véase el capítulo 5), la profesora Linda inserta una secuencia de repetición coral en gran grupo centrada en el repertorio de acciones mostrado en el apartado “Let’s learn”, justo antes del de “Let’s talk” en el libro de texto (véase la figura 6.6). Para ello, la docente se apoya en la proyección de una imagen en el televisor en la que se muestran las mismas ilustraciones del libro de texto (líneas 1-2), de manera que cada uno de los intercambios de repetición de la secuencia es iniciado por la profesora haciendo referencia a las acciones ilustradas y señalándolas en el televisor (véanse, por ejemplo, las líneas 12-13).

En esos intercambios de repetición destacan las formas de participación de las estudiantes Jinling y Meiyi, quienes dejan de participar de acuerdo con el marco establecido durante un momento (líneas 14-24). Sin embargo, estas estudiantes no dejan de participar sin más, sino que lo hacen a través de un uso de los recursos corporales que les permiten simular que están participando con el resto de sus compañeros. En concreto, el uso de estos recursos es evidente con Jinling, quien se gira y habla con su compañera cuando la profesora dirige su atención al televisor, mientras que se posiciona mirando hacia delante y mirando a la profesora cuando esta última se vuelve para mirar a los estudiantes. En este caso, la profesora no dirige la mirada a dichas alumnas durante el curso de esta simulación, sino que lo hace a otros rincones del aula (líneas 17-18), de manera que el uso de la posición corporal es suficiente para simular la cooperación.

Figura 6.6. Ilustraciones de acciones {Libro de texto de EP, pág. 46}



Sin embargo, en otras ocasiones la posición corporal podía ir incluso acompañada de la gesticulación facial sin voz por parte del estudiante, tal y como se muestra en el siguiente fragmento, correspondiente a un momento posterior de la misma interacción:

Fragmento 14. “Continúa el movimiento de los labios sin voz perceptible”

- 1 **Linda:** 好 / ok / (()) {dirigiéndose desde su mesa en dirección a la cámara a
2 través de uno de los pasillos entre las mesas} 我们来看第一段啊 / look
3 at- read your books read after me- read after me // *dēar Liūyūn* {llega
4 hasta la altura de la mesa de Meiyi}
5 *bien / ok / (()) vamos a ver el primer párrafo*
6 **Estudiantes:** *DĒAR LIŪYŪN*
7 **Linda:** {girándose y alejándose de Meiyi, en dirección a la pizarra} *ī ām hāppy*
8 *tō hāve ā nēw pēn pāl*
9 **Estudiantes:** *Ī ĀM HĀPPY TŌ HĀVE Ā NĒW PĒN PĀL* {Meiyi abandona una
10 postura corporal con los brazos sobre la mesa y con la mirada fija en el
11 texto del libro; quita el brazo izquierdo de la mesa ocultando la mano
12 bajo la mesa y prestando la atención visual a la misma mientras
13 continúa el movimiento de los labios sin voz perceptible}
14 **Linda:** *ī līve īn Āustrāliā*
15 **Estudiantes:** *Ī LĪVE ĪN ĀUSTRĀLIĀ*
16

{Código de grabación: 7v_Zh_P24112006I}

En este punto de la interacción, los participantes ya están trabajando el texto escrito de la sección “Let’s read” que cierra la sección A de la unidad 4 (véase la figura 5.13, en el capítulo 5, para una muestra de dicho texto). En particular, el fragmento corresponde al momento en que, tras haber leído el texto dos veces conjugando secuencias de repetición coral en grupo e individualizadas por fila, vuelven a repasar el texto todos juntos una vez más. La profesora establece el marco de participación con un turno inicial con enmarque (“好 / ok”), instrucción con cambio de lengua (“我们来看第一段啊 / look at- read your books read after me”) y lectura de la primera oración del texto con entonación alta sostenida. Pero lo interesante es comprobar cómo a partir de ese momento comienzan a ser más frecuentes las muestras de aburrimiento de los estudiantes, las cuales a su vez se ven acompañadas de un patrón de participación de control más acusado por parte de la profesora.

Las formas de participación de Linda y de la alumna Meiyi son representativas de esos posicionamientos con respecto de las normas interaccionales. Por un lado, Linda comienza a apoyar sus turnos de palabra con paseos más frecuentes entre las filas de las mesas que le permiten controlar más de cerca la participación de los estudiantes y, por lo tanto, preservar el espacio de participación legítimo. Por otro lado, Meiyi aprovecha ese mismo patrón de movimiento de la profesora para crear la ilusión de cooperación, de manera que participa verbal y no verbalmente en las repeticiones corales (leyendo el texto del libro y repitiendo en voz alta tras la profesora), cuando aquella está cerca (líneas 1-6), y adopta una forma de participación aparente (gesticulando con la boca y

sin voz, al tiempo que sus compañeros participan, y manteniendo la atención visual a otro elemento escondido bajo la mesa y delante del libro de texto), cuando la profesora se aleja (líneas 7-13).

Al respecto de las repeticiones corales en pequeños grupos referidas al principio de esta subsección, el fragmento 15 representa una muestra de los momentos en los que se explicitaba cuál era el espacio legítimo de participación en dichas secuencias. En este fragmento, los participantes del aula de 2º de ESO trabajan la actividad del diálogo de la sección “B” de la unidad 6 (“I’m more outgoing than my sister”):

Fragmento 15. “Leed más alto”

- 1 **Zhao:** now open your books turn to page // 87 / 87
- 2 {se oye el pasar de páginas}
- 3 **Zhao:** 好了吗? / now I am the interviewer / 采访者哦 / who is Holly? / girls
- 4 Holly / boys / Maria / (()) 吗?
- 5 *¿ya? / now I am the interviewer / entrevistador*
- 6 **Algunos est.:** 听到了 &
- 7 *oído*
- 8 **Zhao:** & 听到了吗? / who is your best friend Holly?
- 9 *¿oído?*
- 10 **Chicas:** PETE
- 11 **Zhao:** why is he a good friend?
- 12 **Chicas:** BECAUSE HE LIKES TO DO THE SAME THINGS AS I DO / HE IS
- 13 POPULAR TOO / AND GOOD AT SPORTS
- 14 **Zhao:** are you good at sport too?
- 15 **Chicas:** WELL I LIKE SPORTS / BUT HE IS MORE ATHLETIC THAN ME /
- 16 I'D SAY WE'RE BOTH PRETTY OUTGOING THOUGH
- 17 **Zhao:** what else do you like about Pete?
- 18 **Chicas:** HE IS FUNNIER THAN I AM / AND HE IS WILDER / I'M A LITTLE
- 19 QUIETER
- 20 **Zhao:** how about you Maria? who is your best friend?
- 21 **Chicos:** MY BEST FRIEND IS VERA
- 22 **Zhao:** Vera
- 23 **Chicos:** VERA
- 24 **Zhao:** what- what do you like about her?
- 25 **Chicos:** (()) {no leen al unísono y no se escucha nada claro}
- 26 **Zhao:** that's important to me / (读好来)° / is she a lot like you?- a lot like you?
- 27 *(leed mejor)*
- 28 **Chicos:** (()) {no leen al unísono y no se escucha nada claro} &
- 29 **Zhao:** & (()) 站起来
- 30 *LEVANTAD*
- 31 {los chicos dejan de leer}
- 32 **Zhao:** 站起来 // 男生 / 站起来
- 33 *levantad // chicos / levantad*
- 34 [{los chicos se levantan. Ruido de sillas y conversaciones paralelas}]
- 35 **Zhao:** [ONE TWO / 我数三下] // who is your best friend? / ready? / go
- 36 **Chicos:** MY BEST FRIEND IS VERA / WHAT DO YOU LIKE ABOUT HER? /
- 37 WELL SHE IS A GOOD LISTENER / AND SHE CAN KEEP A SECRET /
- 38 THAT'S IMPORTANT TO ME / IS SHE A LOT LIKE YOU? / SOME

39 *PEOPLE SAY THAT WE LOOK ALIKE / WE'RE BOTH TALL AND WE*
 40 *BOTH HAVE LONG CURLY HAIR / BUT VERA IS MUCH QUIETER*
 41 *THAN ME / AND SHE IS ALSO SMARTER / I'M MORE OUTGOING*
 42 *cuento tres*
 43 **Zhao:** 大部分同学都是比较好的哦 / 又不是没吃早饭 / 读大点声音
 44 *una gran parte de los compañeros ha estado un poco mejor / no como
 45 si no hubiese desayunado / leed más alto*
 46

{Código de grabación: 10dp_Zh_S31102006I}

Partiendo de un turno inicial con enmarque e instrucción (línea 1), la profesora Zhao abre una secuencia de instrucción que dirige la atención de los participantes a la transcripción del diálogo que habían estado trabajando, el cual se encuentra en la parte final del libro de texto. Una vez que los estudiantes han encontrado la página, la docente establece el marco de participación propio de los coros según género apoyándose en el cambio de lengua y asignando los papeles del diálogo (líneas 3-4). En ese diálogo ella hace el papel de entrevistadora, mientras cada grupo se encarga de la lectura al unísono de los turnos de cada uno de los dos entrevistados. La profesora inicia la secuencia de lectura en coro por género leyendo la primera pregunta de la entrevistadora del texto, de modo que la primera mitad de la secuencia se constituye a partir de los intercambios de lectura con las chicas (líneas 8-19) y, la segunda mitad, a partir de los intercambios con los chicos (líneas 20-28).

Precisamente es durante los intercambios de lectura con los chicos que se hacen explícitos los posicionamientos de los participantes con respecto de las normas interaccionales. Así, los alumnos realizan la lectura sin seguir el formato de participación al unísono (líneas 25 y 28), lo que provoca, por parte de la profesora, la valoración negativa en el desarrollo de los intercambios (línea 26) y la interrupción de la secuencia, antes de que los alumnos finalicen el último turno del diálogo (línea 29). Dicha interrupción es entonces seguida por la inserción de una nueva secuencia de participación coral en la que la docente exige únicamente la intervención de los chicos, quienes esta vez deben leer en voz alta, al unísono y de pie todo el diálogo, incluidos los turnos de la entrevistadora, desde el punto en el que interviene por primera vez el personaje de Maria (líneas 29-45). Al término de esta lectura, la profesora cierra la actividad completa de coros por género, de modo que aporta una valoración global que evalúa la última intervención de los alumnos en comparación con la anterior (líneas 44-45) y que explicita las formas de participación legítima en este tipo de actividad (“leed más alto”).

La sistematización de estos tres grandes contextos interaccionales en los se desplegaban frecuentemente las secuencias de repetición proporciona entonces nuevos elementos a la reflexión sobre las implicaciones institucionales de la modernización educativa en la enseñanza de inglés que fue iniciada en el capítulo anterior. El siguiente apartado tratará entonces de recoger estos matices añadidos.

6.5 Modernización y asertividad en las repeticiones: un “show-talk” emergente

El análisis de los contextos interaccionales asociados a la colección de secuencias de repetición muestra cómo éstas se construyen en la actividad de las aulas como un espacio que no encaja completamente dentro de la denominación *safe-talk* propia de los estudios de la interacción en el aula. Debido a que dicha denominación surgió inicialmente de los estudios realizados en contextos postcoloniales diglósicos, donde la lengua de la institución escolar continúa siendo la lengua colonial en detrimento de las lenguas locales, estas rutinas de repetición han sido generalmente exportadas e interpretadas como espacios locales de resguardo frente a procesos más amplios de dominación. En otras palabras, dichas rutinas son generalmente representadas como estrategias interaccionales que permiten a los participantes salvar el dilema inmediato de sacar adelante la actividad cotidiana con una lengua ajena a su realidad a costa del aprendizaje.

No obstante, las aulas estudiadas en el contexto de esta investigación muestran cómo las rutinas de repetición son interaccionalmente construidas como un espacio de participación central en la enseñanza-aprendizaje de inglés. Lejos de resultar una forma de participación simple, estática y pasiva mediante la que profesoras y estudiantes preservan su dignidad a costa del aprendizaje, las secuencias de repetición son construidas como un recurso interaccional al servicio de la enseñanza de la lengua, en el marco de la competencia lingüística legítima que fue elicitada en el capítulo anterior. Así, la sistematización de dichas secuencias conforma una colección caracterizada por su vinculación con espacios de evaluación institucional y por su emergencia como un espacio relevante de enseñanza y aprendizaje en el desarrollo de las actividades interaccionales recurrentes que conforman cada unidad didáctica.

Con respecto de la evaluación institucional, el repertorio de secuencias de repetición define un marco de participación común en el que, además de los formatos de animación y los estatus de ratificación, los estudiantes coordinan su actividad ante la presencia de observadores externos o *bystanders*. En relación con su emergencia como

un espacio relevante para la enseñanza y aprendizaje, dichas secuencias aparecen asociadas fundamentalmente a tres contextos interaccionales de especial significación para la actividad educativa, a saber: como eje central en las actividades con textos orales y escritos; como recurso para la introducción, repaso y corrección de los repertorios léxico-gramaticales seleccionados por los libros de texto para cada unidad; o para la explicitación y trasgresión de la norma.

En definitiva, las formas de participación de repetición en las aulas experimentales estudiadas se construyen como un espacio de exhibición institucional, esto es, como una forma legítima e incentivada de actividad interaccional. Dicho de otra manera, este marco de participación se constituye como un “*show-talk*”, configurando así esa aproximación oficial específicamente china que se deriva de la llamada al ajuste a las condiciones nacionales propias en la reforma de innovación en la enseñanza de inglés (véase el capítulo 2). Sin embargo, la vinculación de este espacio interaccional con los procesos sociales más amplios exige también la incorporación de los discursos procedentes de las entrevistas y encuestas con los participantes, así como del currículo nacional chino para la enseñanza de inglés. Éstos permitirán analizar la forma en que las prácticas de aula examinadas hasta el momento son justificadas en el ámbito institucional chino, explicitando así los “juegos de verdad y falsedad” que son (re)producidos al amparo de las estrategias políticas que nutren la modernización educativa de la República Popular China contemporánea. Dichas formas de justificación serán abordadas en el siguiente capítulo.

7. EDUCACIÓN DE CALIDAD Y ESTRATEGIAS DE LEGITIMACIÓN: UN ANÁLISIS DISCURSIVO DE LAS IMPLICACIONES DE LA MODERNIZACIÓN

7.1 Introducción

El conjunto de los capítulos anteriores descubre una lógica de prácticas cotidianas atravesada por la combinación de criterios academicistas y de participación colectivista (véanse los capítulos 3, 4, 5 y 6). Así, los valores educativos relacionados con la competitividad, la meritocracia o el aprendizaje de contenidos no eran los únicos que emergían de la vida diaria de los tres centros estudiados. Además, la participación en actividades colectivas aparecía como un elemento central tanto fuera como dentro de las aulas. De hecho, esta doble orientación condicionaba de forma muy marcada la organización institucional de la actividad en las aulas de inglés, de modo que ésta se orientaba tanto a la enseñanza de repertorios de fonemas, palabras, actos de habla, estructurales gramaticales y contenidos culturales como a la legitimación de un marco de participación de animación al unísono (los coros de repetición).

En relación con este tipo de lógica, uno de los aspectos más relevantes en el trabajo de campo fue cómo ésta era explicada desde el principio por los diferentes participantes y por la documentación institucional de los tres centros experimentales en vinculación con una “calidad y enseñanza de la educación” (教育教学质量) orientada a la implementación de una triple dimensión intelectual-moral-física (德智体全面发展). En esta triple dimensión, la “educación intelectual” (智育) se asociaba al desarrollo intelectual, mientras que la “educación física” (体育) se refería al cuidado del cuerpo y la “educación moral” (德育), a todas las actividades colectivas. Todas estas categorías eran puestas de manifiesto por los participantes y por la documentación institucional de los tres centros experimentales estudiados en Zhejiang, a la hora de dar sentido a la organización de la actividad educativa, en general, y a la enseñanza de cada una de las materias curriculares y de la lengua inglesa, en particular.

En el caso de la organización de la actividad educativa general, esas tres dimensiones educativas mencionadas eran articuladas en cada uno de los centros para dar sentido a todas las actividades cotidianas. De hecho, dichas dimensiones eran explícitamente representadas como “indicadores” de una educación de calidad cuya implementación era supervisada y evaluada por el Ministerio de Educación, a través de la figura institucional de los directores de los centros. El siguiente fragmento ilustra este tipo de explicación, a propósito de una de las entrevistas con el director Wang (王校长):

Fragmento 1. “Desarrollar en los estudiantes la calidad de todos los aspectos”

- Miguel:** 对你来说 / 在一个中学校 / 一个校长 / 就是那个是很重要很重要的目的 / 一个校长的目的 / 那个。。。 / 最重要的目的?
 *desde tu punto de vista / en un centro de Educación Secundaria / un director / exactamente esto ¿cuál es el objetivo **IMPORTANTE IMPORTANTE** / el objetivo de un director / estoo / el objetivo más importante?*
- Wang:** 校长主要的目的 / {suen a el teléfono} 那么当然就是办学校有办学校的目标 / 啊稍等{descuelga el teléfono}
 *el objetivo **PRINCIPAL** de un director / así que evidentemente cada centro simplemente tiene sus objetivos / ¡oh! espera un momento*
- Miguel:** 啊 / 没关系没关系 / 好 (35")
 sí / no importa no importa / bien
- Wang:** 嗯这个。。。 / 校长还是完成你学校的办学的目标 / 那么我们当然我们- 每个学校都有每个学校的目标 // 你譬如像我们学校 / 那我们的小学 / 孩子 / 那么主要怎么样让他学习有兴趣 / 怎么样让他身心健康地在发展 / 怎么样让他知识不断地在长进 / 啊那么我们的初中 / 我们有初中的目标 / 除了小学应该有的以外 / 他还有各方面素质的培养啊 / 道德素养啊 / 身体素养啊 / 心理素养啊 (())
 ¡ah! esto / el director no obstante cumple el objetivo de dirigir tu escuela / así que nosotros obviamente nosotros- cada escuela tiene su objetivo de escuela // si por ejemplo hablas de nuestra escuela / nuestra escuela de Primaria / el niño / pues cómo hacer que tenga interés en aprender / cómo hacer que su cuerpo y su mente se desarrollen saludablemente / cómo hacer que su conocimiento aumente continuamente / ¡hm! así que nuestra escuela de Educación Secundaria Superior / nosotros tenemos objetivos de escuela de Educación Secundaria Superior / aparte de la escuela de Primaria tiene que haber otros / ésta además cultiva todos los aspectos de la calidad ¡hm! / realización moral ¡hm! / realización del cuerpo ¡hm! / realización mentales ¡hm! ())
- Miguel:** 嗯 / 啊好好
 ¡ah! / ¡hm! bien bien
- Wang:** (...) 总的来说我们校长的这个 / 教育部门对于我们有一个考核 / 还有考核 // 你这一年 / 你这一年 / 那么你哪些培养学生的素养方面啊 / 在学生各方面的素质发展啊 / 学生的考试成绩 / 学生的道德品格 / 啊学生参加重大活动的一些表现 / 他都对我有指标
 *(...) en general éstos son los nuestros de directores / el Departamento de Educación nos hace una evaluación / hay además evaluación // tú

*este año / tú este año / así que cultivas esos aspectos de la realización de los estudiantes / desarrollar en los estudiantes la calidad de todos los aspectos ¡hm! / los resultados de los exámenes de los estudiantes / el carácter moral de los estudiantes / ¡hm! algunas actuaciones de la participación de los estudiantes en las actividades principales / esto para mí son los indicadores**

{Entrevista con el director del centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 23dp_Zh_S07122006E}

En el caso de la actividad correspondiente al trabajo concreto de cada una de las materias en las aulas, y fundamentalmente en el aula de inglés, estas tres dimensiones se concretaban fundamentalmente en categorías intelectuales y de educación en valores, las cuales eran sumadas a las académico-curriculares de cada materia. Así, y partiendo de la directriz de la educación de calidad como eje articulador de enseñanza, el Currículo Nacional de Lengua Inglesa hacía un especial hincapié en la necesidad de ir más allá del trabajo de la competencia lingüístico-comunicativa para abarcar también el desarrollo de estrategias de aprendizaje y de valores relativos a la motivación, la innovación, el carácter, la cooperación, la calidad humanística, la filosofía de vida y el patriotismo, entre otros. El siguiente fragmento es una muestra representativa de ello y corresponde a la sección de los principios básicos de dicho currículo¹:

Fragmento 2. “Expandir su visión, cultivar el espíritu del patriotismo, formar una filosofía de vida sana”

二、基本理念

(一) 面向全体学生，注重素质教育

英语课程要面向全体学生，注重素质教育 (...) 英语课程的学习，既是学生通过英语学习和实践活动，逐步掌握英语知识和技能，提高语言实际运用能力的过程；又是他们磨砺意志、陶冶情操、拓展视野、丰富生活经历、开发思维能力、发展个性和提高人文素养的过程。基础教育阶段英语课程的任务是：激发和培养学生学习英语的兴趣，使学生树立自信心，养成良好的学习习惯和形成有效的学习策略，发展自主学习的能力和合作精神；使学生掌握一定的英语基础知识和听、说、读、写技能，形成一定的综合语言运用能力；培养学生的观察、记忆、思维、想像能力和创新精神；帮助学生了解世界和中西方文化的差异，拓展视野，培养爱国主义精神，形成健康的人生观，为他们的终身学习和发展打下良好的基础。

2. Principios básicos

2.1 Para todos los estudiantes, centrado en la educación de calidad

El currículum de inglés debe ser para todos los estudiantes, estar centrado en la educación de calidad. (...) El aprendizaje de la asignatura de inglés no sólo es el proceso por el que los estudiantes llevan a cabo actividades de practicar y aprender lengua inglesa, captan progresivamente habilidades y conocimiento de lengua inglesa y mejoran la habilidad de uso práctico de la lengua; también es el proceso por el que ellos

¹ En el Anexo VI se adjunta una versión electrónica de este currículo.

avivan la motivación, cultivan el sentimiento, expanden la visión, enriquecen la experiencia de vida, explotan las capacidades de pensamiento, desarrollan la personalidad e incentivan la realización humanística. La misión de la asignatura de lengua inglesa en la etapa de la educación básica es: estimular y cultivar el interés por el aprendizaje de lengua inglesa de los estudiantes, hacer que los estudiantes adquieran autoconfianza, desarrollar buenos hábitos de estudio y formar estrategias de aprendizaje efectivo, desarrollar la capacidad de aprendizaje autónomo y el espíritu cooperativo; hacer que los estudiantes manejen determinadas habilidades de escritura, lectura, orales, de escucha y conocimientos básicos de lengua inglesa, formar determinadas capacidades de uso lingüístico integral; cultivar la capacidades de imaginación, pensamiento, memoria y observación de los estudiantes y el espíritu de innovación; ayudar a los estudiantes a conocer el mundo y las diferencias de la cultura occidental y china, expandir su visión, cultivar el espíritu del patriotismo, formar una perspectiva de vida sana, para su aprendizaje a lo largo de la vida y la consolidación de una buena base.

{Currículo Nacional de Lengua Inglesa, páginas 1-2}

Dado que esta directriz se enmarca en el conjunto de las estrategias nacionalistas desarrolladas por el Partido Comunista Chino (PCCh, de aquí en adelante) tras la pérdida de legitimidad política de las últimas décadas (véase el capítulo 2), y puesto que todo acto de legitimación socio-política requiere de la (re)construcción y circulación de una serie de saberes interesados o de “juegos de verdad y falsedad” que lo justifiquen y que naturalicen el *estatus quo* (Foucault 1994: 670; véase Martín Rojo & Gabilondo 2001), este capítulo analizará la forma concreta en que esa educación de calidad y las prácticas asociadas a la misma eran justificadas en el espacio de estudio. Es decir, se tratarán de identificar qué representaciones de los acontecimientos y de los diferentes agentes sociales eran (re)producidas en los tres centros estudiados para justificar esa concepción educativa derivada de la “calidad de la enseñanza y la educación”.

Para ello, se estudiarán las formas discursivas de legitimación, las cuales impregnaban la realidad material y simbólica de los centros, tanto en forma verbal (en el desarrollo de las entrevistas con directores y profesores) como por escrito (en la documentación institucional) o a través de formas multimodales en los diferentes elementos físicos del interior de las instalaciones (carteles, bustos y pizarras). Así, y de acuerdo con los trabajos del análisis crítico del discurso centrados en el estudio de la legitimación (van Dijk 1987, van Leeuwen 1995, Martín Rojo & van Dijk 1997, Martín Rojo 2003), se prestará atención a las estrategias semánticas de autorización, racionalización y evaluación moral usadas en los espacios discursivos de los tres centros experimentales.

Concretamente, se analizarán los recursos discursivos a través de los que se articulaban dichas estrategias, ya sean éstos de organización gramático-textual

(siguiendo las propuestas de Martín Rojo & van Dijk 1997) o semiótico-multimodal (siguiendo las propuestas de Kress & van Leeuwen 1990, 1996, 2001). En este sentido, se prestará especial atención a fenómenos como la selección léxica, la gestión de los papeles semánticos, las estrategias de nominación o categorización, los esquemas de argumentación, la intertextualidad, los marcadores de organización discursiva, las operaciones retóricas, la distribución de los elementos para-textuales o la combinación de diferentes códigos semióticos.

Los apartados a continuación se organizarán de acuerdo con el estudio por separado de cada una de las citadas estrategias de legitimación semántica. En primer lugar, se explorarán las estrategias de racionalización utilizadas en los centros para representar esa concepción educativa como necesaria (7.2). A continuación, se analizarán aquellas formas de autorización empleadas por los participantes y por los documentos oficiales para la justificar su institucionalización (7.3). Por último, se revisarán las estrategias de evaluación moral que contribuían a representarla como deseable o “buena” (7.4). En definitiva, el conjunto de estas estrategias proporcionará una parte importante del fondo de saberes sobre el que se erige la reforma de modernización educativa que aquellos centros experimentales tenían que liderar (7.5).

7.2 Estrategias de racionalización: los contrastes sociales y culturales

Cuando se trataba de la reforma educativa, la justificación de su implementación a través de una representación de la realidad caracterizada por el cambio social y por los contrastes temporales/geográficos era una de las primeras estrategias de legitimación semántica que solía reconocerse en la documentación oficial y en las entrevistas con los directores de los centros. En lo que se refiere al énfasis en el cambio social, éste vertebraba la estructura interna de los Proyectos Educativos de los centros así como del Currículo Nacional de Lengua Inglesa desde sus primeras páginas. El ejemplo a continuación es una muestra representativa de los Proyectos Educativos, los cuales comenzaban con una primera sección denominada “Gestión administrativa” (行政管理) en la que el plan de reforma era introducido de la siguiente manera:

Fragmento 3. “La situación que se afronta”

学校 2003-2005 教改与发展规划

以“课程建设，队伍建设，组织建设，制度建设，环境建设”为主要内容的质量保障体系正在逐步构建；德育领先，教学中心，教科研先导的办学氛围日趋浓厚；

教育教学质量已得到明显的改观，社会反映越来越好，学校已进入了快速发展的轨道。全校师生精神振奋，斗志高昂，为学校的健康发展奠定了坚实的基础。

面临的形势

在人类社会进入 21 世纪的今天，教育已越来越受到社会各界的关注，学校的管理水平，师资水平，质量水平无时不该受到教育界及全社会的评价之中，这既是一种机遇，更是一种挑战。

Programa de desarrollo y reforma de la escuela 2003-2005

El sistema de garantía de la calidad que tiene “la construcción curricular, la construcción de personal, la construcción organizativa, la construcción del sistema y la construcción del entorno” como contenido principal está construyéndose progresivamente; la atmósfera de una escuela que es líder en educación moral, centro de enseñanza y piloto en investigación educativa tiende gradualmente a ser más fuerte; la calidad de la enseñanza y la educación ya ha hecho un cambio de apariencia evidente, la respuesta social es cada vez mejor, la escuela ya ha entrado en el camino del desarrollo rápido. La estimulación del espíritu de todos los estudiantes y profesores del centro, y el alto deseo de lucha, ha establecido una sólida base para el saludable desarrollo del centro.

La situación que se afronta

Ahora que la Humanidad y la sociedad han entrado en el siglo XXI, la educación ya recibe cada vez más atención de todos los círculos de la sociedad, el nivel de gestión de la escuela, el nivel de los profesores cualificados, el nivel de la calidad reciben incesantemente la evaluación de entre toda la sociedad y el mundo académico. Esto es una oportunidad pero también un desafío.

{Proyecto Educativo del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*, página 2}

Como se puede apreciar en el fragmento, la educación de calidad adquiere ya desde el principio un lugar central en el discurso institucional. Así, los principios fundamentales del programa de desarrollo y reforma de la escuela se derivan de la implementación de lo que es denominado como un “sistema de garantía de la calidad”. Pero lo significativo en este fragmento es precisamente cómo dicha implementación es justificada sobre la base de una estrategia de racionalización semántica que la representa como necesaria e ineludible ante una situación caracterizada por el cambio social y por el peligro. Por ello, el conjunto de los recursos discursivos son utilizados para reforzar dicha representación. Entre estos recursos, destaca la construcción de un esquema argumentativo implícito de causa-consecuencia en el cual el primer párrafo funciona como descripción de la acción institucional que está siendo llevada a cabo mientras el segundo proporciona las razones suficientes para dicha acción.

En relación con el primer párrafo, dicho sistema de garantía de la calidad de la educación es descrito como un proceso de construcción (“está construyéndose progresivamente”) asociado fundamentalmente a contenidos curriculares-organizativos

(“tiene “la construcción curricular, la construcción de personal, la construcción organizativa, la construcción del sistema y la construcción del entorno” como contenido principal”), a atributos de liderazgo moral-educativo en relación con la atmósfera de las escuelas (“una escuela que es líder en educación moral, centro de enseñanza y piloto en investigación educativa tiende gradualmente a ser más fuerte”), y al papel de todos los profesores y estudiantes como agentes necesariamente involucrados (“La estimulación del espíritu de todos los estudiantes y profesores del centro, y el alto deseo de lucha, ha establecido una sólida base para el saludable desarrollo del centro”).

En relación con el segundo párrafo, las razones para justificar dicha acción son introducidas sobre la base de una representación de la situación que es contextualizada en el espacio temporal del “siglo XXI”, vinculada a un esquema de agentividad en el que el ámbito educativo es posicionado como objeto paciente de la atención de “todos los círculos de la sociedad”, y atribuida de cualidades ventajosas (“es una oportunidad”) y desafiantes (“pero también un desafío”). En este sentido, el encabezado “la situación que se afronta” en este segundo párrafo refuerza esta representación a través de una cláusula impersonal en la que la direccionalidad de la acción recae sobre esa misma situación actual, que es construida así como un objeto que exige ser abordado.

Siguiendo con el énfasis en el cambio social, el fragmento a continuación es una muestra del Currículo Nacional de Lengua Inglesa, cuyo “prefacio” (前言) era iniciado del siguiente modo:

Fragmento 4. “Las necesidades de desarrollo económico y social”

前言

许多国家在基础教育发展战略中，都把英语教育作为公民素质教育的重要组成部分，并将其摆在突出的地位。改革开放以来，我国的英语教育规模不断扩大，教育教学取得了显著的成就。然而，英语教育的现状尚不能适应我国经济建设和社会发展的需要，与时代发展的要求 还存在差距。此次英语课程改革的重点就是要改变英语课程过分重视语法和词汇知识的讲解与传授。

Prefacio

Entre las estrategias de desarrollo en la educación básica de muchos países, todas toman la educación en lengua inglesa como un componente importante de la educación de calidad de la ciudadanía y está situado en una posición prominente. Desde la apertura y la reforma, el alcance de nuestra educación en lengua inglesa se ha expandido sin cesar, la enseñanza y la educación han obtenido unos logros extraordinarios. Sin embargo, el estatus de la educación en lengua inglesa no se ajusta a las demandas de desarrollo social y económico del país y los requerimientos de desarrollo de la época aún están en déficit. El punto clave de la reforma del currículo de inglés es precisamente cambiar su excesivo énfasis en la enseñanza y explicación del conocimiento léxico y gramatical.

{Currículo Nacional de Lengua Inglesa, páginas 1-2}

En este fragmento, la directriz de la educación de calidad aplicada a la enseñanza de inglés es introducida como una reforma que, además de entenderse en relación con un marco social internacional, se circunscribe particularmente en el contexto social y político chino contemporáneo. Pero lo más relevante en este punto es precisamente la representación de esta directriz como una aproximación de enseñanza preocupada por ir más allá de los aspectos lingüísticos como medio para un mayor desarrollo social y económico en China. A esta representación contribuye la disposición de las proposiciones del ejemplo según un esquema “problema-solución” conformado por una estructura tres partes.

En primer lugar, la enseñanza de inglés es vinculada a acciones de expansión y de obtención de logros que, localizadas en las reformas de apertura, son enunciadas en un tiempo perfectivo que les confiere un valor de veracidad o evidencia objetiva referida al pasado (“Desde la apertura y la reforma, el alcance de nuestra educación en lengua inglesa se ha expandido sin cesar, la enseñanza y la educación han obtenido unos logros extraordinarios”). A continuación, la cláusula anterior es inmediatamente yuxtapuesta a otra en la que la que dicha acción de expansión es semánticamente representada como un proceso incompleto. Así esta cláusula es introducida a través del uso del conector discursivo contra-argumentativo “sin embargo”, el cual es apoyado con el uso de complementos adverbiales de negación (“no”) y de tiempo (“aún”) que limitan la acción de ajustarse a “las demandas de desarrollo social y económico del país” y marcan el mantenimiento de un estado transitorio de “déficit” con respecto a “los requerimientos de desarrollo de la época”.

Por último, las anteriores proposiciones son yuxtapuestas a una tercera en la que se formula la reforma curricular a través de su lexicalización en el sintagma nominal “el punto clave de la reforma del currículo de inglés”, del cual se predica una acción no perfectiva de desplazamiento cuyo objeto (“el énfasis”) se localiza en los aspectos lingüísticos de “la gramática, “el vocabulario”, “las habilidades pragmáticas” y “el conocimiento” (“El punto clave de la reforma del currículo de inglés es precisamente cambiar su excesivo énfasis en la enseñanza y explicación del conocimiento léxico y gramatical”). Por ello, y en el interior de una estructura discursiva ternaria como la señalada, esa acción de desplazamiento desde esas categorías lingüísticas hacia las que se enunciaron en el fragmento 2 (que son también enunciadas junto a continuación de

este fragmento en el documento original) refuerza la conclusión inferida de que dicha concepción educativa amplia es la solución futura al problema de las necesidades del actual desarrollo económico y social.

En lo que se refiere al énfasis en los contrastes temporales/geográficos para justificar la triple dimensión educativa de la educación de calidad, éstos ocupaban un lugar destacado en las entrevistas con los directores de los centros educativos estudiados, tal y como se evidencia el siguiente fragmento extraído de una entrevista con la directora Li (李校长):

Fragmento 5. “Vosotros estáis ahora afrontando en Occidente algunos problemas”

Miguel: ¿cuál es la situación actual de la educación en China desde tu punto de vista?

Li: en China hay ahora mucha presión sobre los profesores / los estudiantes y los directores y la política del hijo único es una de las causas // los padres quieren lo mejor para sus hijos // el nuevo contexto de globalización y las nuevas tecnologías como Internet están haciendo que los niños reciban muchos *inputs* incluso cuando aún no están maduros (...) Occidente es abierto pero Oriente estuvo cerrado antes // España es un país desarrollado y por eso la natalidad ya es baja pero aquí en China todavía no porque China es aún un país en desarrollo // y por eso estamos ahora afrontando nuevos desafíos en educación (...) vosotros estáis ahora afrontando en Occidente algunos problemas en relación con la conducta de los estudiantes ¿no? // es por eso que nosotros aquí estamos haciendo énfasis no sólo es una adecuada educación psíquica pero también moral y física para cumplir con las expectativas de los padres sobre la educación

{Entrevista con la directora del centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*. Notas de campo tomadas directamente en castellano durante la entrevista. Cuaderno de Educación Primaria nº 4 página 18}

En este caso aparecen de nuevo los contenidos específicos relacionados con ese cambio de concepción educativa. Al igual que en el fragmento 3, este último se articula alrededor de un esquema argumentativo de causa-consecuencia en el que la categoría de la “globalización” aparece también como un punto de partida o premisa desde el que llegar a la conclusión de la implementación de la triple dimensión educativa. En este caso, los recursos léxicos y sintáctico-semánticos también construyen una representación del contexto social en términos de cambio y de incertidumbre. De hecho, el término “contexto” aparece vinculado a adjetivos de novedad (“nuevo contexto”), a sintagmas preposicionales inespecíficos (“contexto de globalización”) y a estructuras en las que es representado como un agente amenazante para los niños, que en cambio son representados como actores experimentantes pasivos (“el nuevo contexto de

globalización y las nuevas tecnologías como Internet están haciendo que los niños reciban muchos *inputs* incluso cuando aún no están maduros”).

Sin embargo, lo interesante de este ejemplo es cómo esa premisa inicial es apoyada con una polarización discursiva entre dos grupos sociales que funciona como argumento que refuerza la conclusión. A través de esta polarización, la directora establece una oposición discursiva entre el grupo social propio, expresado mediante el pronombre personal “nosotros” y vinculado a la categoría de “China” u “Oriente”, y un grupo externo compuesto por *otros*, expresado con el pronombre personal “vosotros” y vinculado a la categoría de “España” u “Occidente”. De esta forma, las dos primeras son atribuidas de las cualidades de “cerrada” en el pasado y de “país en desarrollo”, de las cuales se derivan una serie de implicaciones subsecuentes en relación de causa-consecuencia entre sí, como por ejemplo la “tasa alta de natalidad”, la aplicación de la “política del hijo único” y la presión social sobre los profesores en China. En cambio, Occidente y España son atribuidas de las cualidades de “abierta” y “país desarrollado”, aunque al mismo tiempo son puestas en vinculación con un proceso de confrontación de “problemas de conducta”.

Por lo tanto, la conjunción de la premisa inicial y el argumento de apoyo llevan a la directora a la conclusión final de que es necesario aplicar en China un modelo educativo que haga énfasis tanto en la educación física y psíquica como en la moral. En un contexto de cambio social y de globalización, la presentación positiva del grupo propio en contraste con la negativa del grupo externo justifica la aplicación de una reforma educativa dirigida a la preservación de las características propias. En particular, la representación de China como un país que se está desarrollando y que está abriéndose al mundo exterior, y en el cual los padres se preocupan mucho por la educación de sus hijos, junto una caracterización principal de Occidente que enfatiza sus problemas morales en educación a pesar de su desarrollo, justifica una reforma educativa en la que la educación moral juega el papel central. En otras palabras, la complementación de la educación física, la psíquica y la moral quedan representadas como la solución china a los nuevos desafíos del cambio social global, en general, y al peligro de la indisciplina en Occidente, en particular.

Esta misma representación de la situación en términos de contrastes geográficos era también utilizada para justificar explícitamente la implementación de esas otras dimensiones educativas, más allá de lo académico-intelectual, en la enseñanza de inglés,

tal y como se hace evidente a propósito de la educación moral en el fragmento a continuación:

Fragmento 6. “La cultura extranjera provocará cierta influencia en los valores”

3、思想性原则

英语教材应渗透思想品德教育，应有利于学生形成正确的人生观和价值观。语言是文化的载体。外国文化对学生的人生观、世界观和价值观都会产生一定的影响。因此，教材既要反映中国的传统文化，又要有利于学生了解外国文化的精华 (...)

3. Principios ideológicos

Los materiales de enseñanza de inglés deben infiltrar la educación moral e ideológica, tienen que ser beneficiosos para que los estudiantes formen unos valores y una perspectiva de vida correctos. La lengua es el vehículo de la cultura. La cultura extranjera provocará cierta influencia en los valores, visión del mundo y perspectiva de vida de los estudiantes. Por lo tanto, los materiales de enseñanza deben reflejar la cultura tradicional china y ser beneficiosos para que los estudiantes conozcan la esencia de la cultura extranjera (...)

{Currículo Nacional de Lengua Inglesa, página 49}

Como se puede apreciar, la implementación de la educación moral a través de la enseñanza de inglés, que aparece enunciada como obligada a través del uso de moralizadores deónticos (“deben”), es de nuevo justificada en este fragmento mediante un esquema argumentativo de causa-consecuencia en el que la polarización entre las categorías de “cultura extranjera” y los “estudiantes (chinos)” juega un papel fundamental. Por un lado, el uso de tales categorías y la gestión de los papeles semánticos “agente-paciente” asociados a cada una construyen una representación social de la situación que, dominada por la influencia que la primera ejerce sobre la segunda, funciona como causa. Por otro lado, la enunciación de la obligatoriedad de incluir la cultura china tradicional en los materiales de enseñanza de inglés hace las veces de consecuencia. De hecho, esta última cláusula es introducida mediante el conector consecutivo “por lo tanto”.

En este sentido, el establecimiento de tal relación de causa-consecuencia requiere de las premisas intermedias inferidas de que, en primer lugar, tal relación de influencia entre dichas categorías es algo negativo que requiere una compensación y de que, en segundo lugar, la incorporación de la cultura tradicional china en la enseñanza de inglés es la aplicación concreta de la educación moral que permite hacer efectiva tal compensación ayudando a los estudiantes “a formar una perspectiva de vida correcta”. Sin embargo, este tipo de justificación social no era el único recurso de legitimación de

la concepción educativa que englobaba las prácticas de los centros. Estas representaciones de los acontecimientos sociales coexistían con diferentes formas de saber autorizado que permitían representar dicha orientación educativa como natural o normal dentro del contexto de la institución escolar china.

7.3 Estrategias de autorización: los fundamentos político-educativos

Una vez racionalizada socialmente, la documentación oficial y las entrevistas con profesores y directores en los tres centros también dotaban a esa triple dimensión educativa asociada a la educación de calidad de una base de autoridad institucional. Por un lado, ésta era introducida en la filosofía educativa de los tres centros apelando a la legalidad política social-comunista china. Por otro lado, las prácticas educativas vinculadas a la misma eran explicadas de acuerdo con formas de ‘*expertise*’ o conocimientos disciplinares de orden pedagógico-educativo. Por último, la concepción educativa asociada a dicha directriz nacional era institucionalizada a través de procedimientos de normalización burocrática. Los siguientes subapartados analizarán estas formas por separado.

7.3.1 *Apelación a la legalidad político-ideológica: la fundamentación social - comunista*

Al respecto de la apelación a la legalidad, la documentación oficial de los centros también es un lugar privilegiado de estudio en el marco de la educación pública moderna, ya que es a través de ésta que se introducen y autorizan las concepciones educativas institucionalmente reguladas. En el caso de los Proyectos Educativos de los tres centros experimentales, la sección de “Guía de pensamiento” (指导思想) resultaba de especial interés para el estudio de las estrategias de autorización, por cuanto en ésta los principios de la reforma de modernización se enunciaban de la siguiente forma:

Fragmento 7. “De acuerdo con la demanda de las ‘Tres Representaciones’ ”

指导思想

按照邓小平同志提出的“三个面向”及党中央提出的“三个代表”要求，切实贯彻国务院“基础教育改革和发展的规定”精神，围绕“建设设施一流，师资精良，管理规范，质量上乘的(城)市现代化标志性实验学校”的办学生目标，巩固“为了学生的未来，提供最好而可行的教育，让每个学获得成功”的办学理念，确立“目标压力，自我奋进”的办学精神，形成“笃志，博学，多思，豁达”的师生形象，挖掘各种办学资源，加强团结合作，努力拓创新，科学高校管理，面向全体学生，全面提升办学水平。

Guía de pensamiento

De acuerdo con la demanda de las “Tres Representaciones” propuesta por el Comité Central del Partido y la de las “Tres Caras” propuesta por el camarada Deng Xiaoping, implementar concienzudamente el espíritu de las “Provisiones de Desarrollo y Reforma de la Educación Básica” del Departamento de Estado, centrar el objetivo educativo de “construir escuelas experimentales de referencia estándar moderna con calidad, criterios de gestión, excelente profesorado e instalaciones de primera clase”, afianzar la concepción educativa de “proporcionar la mejor educación posible y permitir el éxito de todos los estudiantes para el futuro de éstos”, establecer el espíritu educativo de “la búsqueda de objetivos conlleva presión y esfuerzo personal”, formar la imagen “tenaz, erudito, reflexivo y de mente abierta” de estudiantes y profesores, sacar provecho de los variados recursos educativos, fortalecer la cooperación y la unidad, luchar para desarrollar la innovación y la gestión científica de centro superior, para todos los estudiantes y para aumentar el nivel educativo.

{Proyecto Educativo del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*, página 3}

Como se puede apreciar, la educación de calidad es representada como un objetivo educativo referido a la construcción de escuelas modernas y experimentales que, además de implicar el liderazgo en aspectos administrativos, docentes y estructurales señalado en el capítulo 3, se acompaña de otros principios concretos de implementación sobre concepción educativa (“afianzar la concepción educativa de ‘proporcionar la mejor educación posible y permitir el éxito de todos los estudiantes para el futuro de éstos’”), esfuerzo individual (establecer el espíritu educativo de “la búsqueda de objetivos conlleva presión y esfuerzo personal”, formar la imagen “tenaz, erudito, reflexivo y de mente abierta” de estudiantes y profesores), cooperación colectiva (“fortalecer la cooperación y la unidad”) y eficiencia de gestión (“sacar provecho de los variados recursos educativos”, “luchar para desarrollar la innovación y la gestión científica de centro superior”).

Sin embargo, lo que es relevante de este fragmento es cómo la institucionalización educativa de dicho objetivo y sus principios acompañantes es justificada a través de dos recursos discursivos principales de orden sintáctico y semántico. Por una parte, la apertura del fragmento con la locución preposicional “de acuerdo con” y el adelantamiento sintáctico de los sintagmas nominales relativos tanto a directrices ideológicas del PCCh (“los ‘Tres Representativos’”, y “las ‘Tres Caras’”) ² como a las leyes educativas del sistema educativo chino (“Provisiones de Desarrollo y Reforma de la Educación Básica”) hace que éstos queden representados como bases reguladoras de la aplicación del objetivo de la calidad de la educación.

² Véase el capítulo 2 para profundizar en el papel de esas directrices en el marco de las estrategias nacionalistas de legitimación política desarrolladas por el PCCh en las últimas décadas.

Por otra parte, la yuxtaposición de esos grupos nominales según una ordenación semántica holo-meronímica que se corresponde con el grado de concreción legislativa (desde líneas político-ideológicas generales a objetivos educativos y criterios de implementación concretos) refuerza la autorización de la educación de calidad. Así, ésta es representada como una aplicación institucional educativa que se deriva directamente de las principales directrices legales del gobierno chino. Además, la enunciación de los principios de aplicación siguiendo la fórmula impersonal en la que se omite sintácticamente el sujeto principal de toda la cláusula (que engloba el fragmento) contribuye a la representación autorizada de dichos principios como acciones de implementación de obligado cumplimiento para la consecución de tal objetivo³.

Por lo tanto, la documentación institucional de los centros contribuía a la justificación de todas las dimensiones asociadas a la educación de calidad a través de su representación como una suerte de guía ideológica general para la organización de la actividad fundamentada en la legalidad política social-comunista china. De hecho, esta forma de representación se podía encontrar también en los currículos oficiales nacionales de cada una de las materias, como en el caso de la que corresponde a la asignatura de lengua inglesa. En el fragmento 4 analizado anteriormente, por ejemplo, el énfasis en una aproximación de enseñanza más allá de los aspectos lingüísticos es introducido por una cláusula central en la que el sintagma nominal referido a la enseñanza de inglés es el agente de una acción de expansión localizada preposicionalmente (“Desde la apertura y la reforma”) en el tiempo que abarca las reformas políticas de apertura económica iniciadas en los años 80 por Deng Xiaoping, y determinada pronominal y posesivamente (“nuestra educación en lengua inglesa”) en el espacio de China (“Desde la apertura y la reforma, el alcance de nuestra educación en lengua inglesa se ha expandido sin cesar”).

7.3.2 Construcción de un ‘expertise’ educativo: las explicaciones psicopedagógicas

Al respecto de los saberes disciplinares, todas esas dimensiones de la educación de calidad también eran justificadas en los centros a través de un discurso técnico propio del campo epistemológico educativo. En particular, esa aproximación amplia que

³ En este sentido, estos verbos han sido traducidos en infinitivo, ya que ésta es la forma morfológica típica que se usa en español cuando se trata de este tipo de discursos de autoridad, fundamentalmente los referidos a la enunciación de objetivos en documentación institucional. Aun así, es preciso señalar que en chino estándar no existe tal forma morfológica tal, sino que simplemente hay una omisión del sujeto principal.

englobaba dimensiones intelectuales, morales y físicas en relación con las prácticas educativas generales (véase el fragmento 1), y que se concretaba en la enseñanza de contenidos académico-curriculares, desarrollo intelectual y educación en valores de motivación, participación colectiva y patriotismo respecto de las prácticas de enseñanza de inglés (véase el fragmento 2), era explicada de acuerdo con etiquetas de carácter psicopedagógico. El siguiente fragmento de entrevista con la profesora Linda es un ejemplo representativo de las explicaciones ofrecidas por las docentes a esa aproximación amplia que guiaba las prácticas educativas generales:

Fragmento 8. “Tiene que haber desarrollo integral”

- Miguel:** 锻炼。。。 / 就是为了什么 / 就是。。。 / 你们为什么这样。。。 / 那个做这样的活动 / 就是那个。。。 / 为什么是很重要的 // 每个中学每个小学都有那个
las prácticas físicas / ¿exactamente para qué? / exactamente / ¿por qué este tipo / esto este tipo de actividad? / exactamente esto / ¿por qué es importante? // todos los centros de secundaria y de primaria los tienen
- Linda:** 为什么很重要?
*¿por qué es importante? *
- Miguel:** 对 // 为什么很重要?
*SÍ // ¿por qué es importante? *
- Linda:** 就是要。。。 / 要那个 / 全面发展
simplemente porque tiene que haber / tiene que haber esto / desarrollo integral
- Miguel:** 全面发展
desarrollo integral
- Linda:** 就是说我们不仅要学习知识 / 脑里。。。 / 还要来锻炼身体
eso significa que no sólo tenemos que aprender conocimiento / en el cerebro / también hay que hacer ejercicio físico
- Miguel:** 嗯。。。
¡hm!
- Linda:** 全面发展 / 就是如果你身体很差 / 你有脑力其实也没有用
desarrollo integral / exactamente que si tienes malas condiciones físicas / tus habilidades mentales también son inservibles
- Miguel:** 嗯
¡hm!
- Linda:** 你身体很好很棒 / 加上你学习很好 / 全面发展 // 就不仅仅你这个成绩要好 / 你还要身体要棒 / 体育成绩也要好 / 然后思想道德还要好
tu salud es buena y excelente / y aprendes bien / desarrollo integral // simplemente no sólo tienes que tener buenos resultados / también tienes que tener una excelente condición física / los resultados en educación física también tienen que ser buenos / y luego lo moral y lo ideológico incluso mejor
- Miguel:** 嗯
¡hm!
- Linda:** 这个这个叫什么
*¿esto esto cómo se llama? *

- Miguel:** now?
Linda: now {risa} moral education
Miguel: ah! / moral education
Linda: so every monday / 每天早上。。。 / 呃。。。 / 每个星期一早上就是这个 moral education
 todos los días por las mañanaas / eeh / todos los lunes por las mañanas simplemente son esta educación moral

{Entrevista con la profesora de inglés y tutora de 6º curso de Educación Primaria, centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*. Código de grabación: 19dp_Zh_P24112006E}

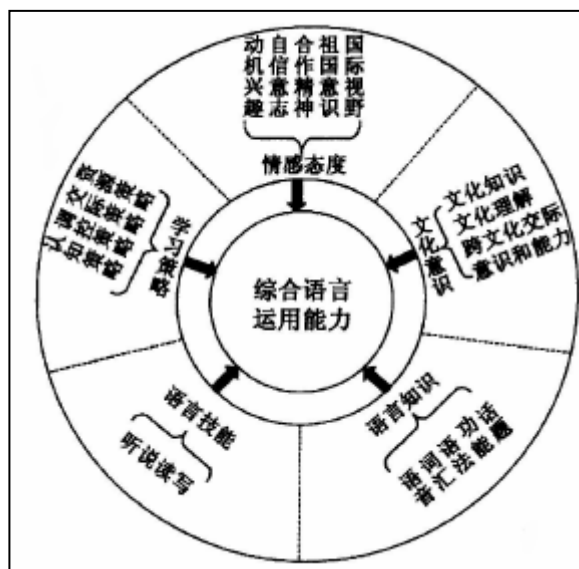
Como se puede apreciar, Linda justifica los rituales en los espacios comunes apelando a la necesidad de una concepción educativa amplia que vaya más allá de la preparación para los exámenes y que preste especial importancia a la dimensión moral. Para ello, la profesora construye una argumentación discursiva en la que el término psicopedagógico “desarrollo integral”, con el apoyo de moralizadores deónticos intensificadores, es representado como premisa necesaria (“tiene que haber desarrollo integral”) desde la que llegar a la necesidad de una educación moral, introducida ésta con el conector consecutivo “así que” e identificada con los rituales de los espacios comunes (“so every mondday / todos los días por las mañanaas / eeh / todos los lunes por las mañanas simplemente son esta educación moral”).

Este esquema argumentativo se ve reforzado por un argumento intermedio en el que dicho término es explicado mediante su yuxtaposición a una construcción coordinada copulativa entre tres cláusulas que expresan las propiedades necesarias del mismo. Esta construcción distingue entonces entre términos de ámbito académico-intelectual (“resultados”), físico (“condición física”) y moral (“lo moral y lo ideológico”), y establece un esquema de atribución de importancia desigual en el que la dimensión moral es situada en la posición más alta a través de la adjunción del adverbio comparativo “mejor” en la cláusula correspondiente (“desarrollo integral // simplemente no sólo tienes que tener buenos resultados / también tienes que tener una excelente condición física / los resultados en educación física también tienen que ser buenos / y luego lo moral y lo ideológico incluso mejor”).

Cuando se trataba de la aproximación que guiaba las prácticas educativas en la enseñanza de inglés, y siguiendo las directrices del Currículo Nacional de Lengua Inglesa, las docentes solían concretar la categoría psicopedagógica general del “desarrollo integral” en otra categoría más específica denominada como “capacidades de uso lingüístico integral”. La figura a continuación está extraída de dicho currículo y

muestra cómo esta otra categoría era articulada autorizando así esas prácticas vinculadas a una enseñanza de inglés considerada como “de calidad”:

Figura 7.1. “Capacidades de uso lingüístico integral”



Capacidades de uso lingüístico integral:

Destrezas lingüísticas: escucha, habla, lectura y escritura.

Conocimiento lingüístico: fonética, vocabulario, gramática, pragmática, temas.

Actitudes: motivación, confianza, cooperación, patriotismo, perspectivas internacionales

Estrategias de aprendizaje: cognitiva, organizativa, comunicativa y de gestión de recursos.

Conciencia cultural: conocimiento cultural, comprensión cultural y habilidad de comunicación intercultural.

{ Currículo Nacional de Lengua Inglesa, página 6 }

En este caso, la categoría psicopedagógica de “Capacidades de uso lingüístico integral” ocupa un lugar central como elemento autorizador de esa aproximación amplia que definía la educación de calidad en la enseñanza de inglés. Así, los contenidos académico-curriculares de lengua inglesa, las estrategias mentales de aprendizaje y los valores de motivación, participación colectiva y patriotismo son representados discursivamente como atributos del currículo de inglés, en el fragmento 4, y como elementos de un modelo formal compuesto por cinco dimensiones pedagógicas que conducen al desarrollo de esa capacidad lingüística integral en la figura 7.1. De hecho, resulta de especial interés la forma en que la selección léxica y los recursos gráficos en dicha figura contribuyen a esa representación.

En relación con los recursos gráficos, tanto los contenidos como las estrategias y los valores mencionados son distribuidos en cinco grupos delimitados mediante líneas continuas. Además, los términos léxicos que conforman cada grupo son aglutinados a través de llaves gráficas que refuerzan su vinculación. Asimismo, la categoría “Capacidades de uso lingüístico integral” es ilustrada en el círculo interior de un dibujo conformado por tres círculos concéntricos en la que los cinco grupos mencionados ocupan el círculo externo. Entre éstos y aquélla, el segundo círculo aparece además conformado por flechas que simbolizan un flujo de sentido que va desde los cinco grupos hacia esa “capacidad integral”.

En relación con la selección léxica, es especialmente relevante la forma en que ésta refuerza dicha distribución gráfica de los contenidos, las estrategias y los valores de motivación, participación colectiva y patriotismo en cada una de las distintas dimensiones pedagógicas. Así, dicha distribución se produce sobre la base de una categorización nominal con términos propios del registro educativo-curricular que aportan autoridad epistemológica. Por ello, la organización de los elementos constituyentes de cada dimensión se corresponde con la distinción entre los términos referidos a “destrezas”, “conocimiento”, “actitudes”, “estrategias de aprendizaje” y “consciencia cultural” que justifica la necesidad educativa de todos los atributos mencionados en el currículo de inglés.

7.3.3 Normalización de procedimientos institucionales: la objetivación burocrática

Al respecto de la normalización burocrática, la autorización de todos los aspectos educativos asociados a la reforma se veía intensificada con un discurso institucional de formulación de objetivos y criterios de evaluación dentro del Proyecto Educativo de los centros y del Currículo Nacional de Lengua Inglesa. De hecho, este discurso propio de la institución escolar contribuía especialmente a la objetivación de las dimensiones moral y académica mediante la estandarización de los logros que los estudiantes debían alcanzar al final de la educación obligatoria. El siguiente fragmento es un ejemplo de ello, a propósito de las directrices para la evaluación de los estudiantes de los proyectos educativos de centro:

Fragmento 9. “Instrumento de recomendación municipal”

市属重点高中保送生推荐办法

根据杭州市教育局的有关文件精神，特制订本推荐办法。

一. 推荐原则

(...)

(二) 全面性原则

综合考评学生的全面素质，鼓励学生在学好文化课的同时，拓展各项素质。按照学生德，智，体方面的表现，优先推荐品学兼优，学有特长的学生。

二. 推荐办法

(一) 实行文化课成绩与德育及特长加分综合量化评定的办法确定学生的先后排列，按量化分值从高到底依次填报的方式进行。

Instrumento de recomendación municipal para la recomendación de estudiantes al Instituto piloto municipal

De acuerdo con el espíritu de los documentos relacionados del Departamento de Educación de la ciudad de Hangzhou.

1. Principios de recomendación

(...)

B. Principio de globalidad

Integrar la calidad global de la evaluación de los estudiantes, al mismo tiempo que se estimula a éstos a aprender asignaturas de cultura, y expandir cada ítem de la calidad. De acuerdo con el comportamiento en el campo físico, intelectual y moral de los estudiantes, tienen prioridad de recomendación aquellos moral e intelectualmente superiores, los estudiantes talentosos.

2. Método de recomendación

A. Implementar el método para determinar la clasificación de los estudiantes que evalúa de forma cuantitativa e integral los puntos extra por talento, la educación moral y los resultados en las asignaturas de cultura, en base a un procedimiento de notificación del orden de mayor a menor puntuación cuantitativa.

{Proyecto Educativo del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*, pág.106}

Dado que el centro *Hangzhou shiyan xuexiao* disponía de todas las etapas educativas preuniversitarias, su Proyecto Educativo permitía analizar estas directrices en relación con los criterios institucionales de recomendación para la educación post-obligatoria. En concreto, la organización textual del fragmento y la selección léxico-sintáctica justifican la institucionalización de la combinación académico-moral a través de un discurso burocratizado que se apoya en la legalidad y que es objetivado mediante la estandarización numérica y alfabética. Así, la distribución del texto en párrafos encabezados por títulos y subtítulos establece una progresión del contenido semántico que parte de la transferencia de autoridad desde el ámbito municipal (debajo del encabezado), continúa con la descripción pedagógica de dicha combinación (“Principio de globalidad”) y finaliza con la objetivación de la misma sobre la base de un sistema de evaluación cuantitativo (“Métodos de recomendación”).

De hecho, la construcción sintáctica refuerza dicha progresión semántica, lo que se materializa en el uso de la locución preposicional “en base a” o “de acuerdo con” y su asociación con términos formales de los que se predicen las acciones en cada párrafo. Así, mientras en el primero dicha locución es asociada con términos referidos a

unidades administrativas (“Departamento de Educación de la ciudad de Hangzhou”) que establecen las bases oficiales de la acción institucional, en el segundo párrafo se vincula a categorías pedagógico-educativas (“campo físico, intelectual y moral”) que conforman los contenidos desde los que se enuncia que “tienen prioridad de recomendación aquellos moral e intelectualmente superiores”, y en el tercero, en cambio, con términos procedimentales de orden cuantitativo (“procedimiento de notificación del orden de mayor a menor puntuación cuantitativa”) que aportan los mecanismos burocráticos “para determinar la clasificación de los estudiantes”.

Este esquema de normalización discursiva se concretaba de la siguiente manera en el Currículo Nacional de Lengua Inglesa, a propósito de la sección “Sugerencias de evaluación” (评价建议) de dicho documento:

Fragmento 10. “Sugerencias de evaluación”

二、评价建议

(...)

(二) 注重形成性评价对学生发展的作用

形成性评价是教学的重要组成部分和推动因素。形成性评价的任务是对学生日常学习过程中的表现、所取得的成绩以及所反映出的情感、态度、策略等方面的发展做出评价。其目的是激励学生学习，帮助学生有效调控自己的学习过程，使学生获得成就感，增强自信心，培养合作精神。

2. Sugerencias de evaluación

(...)

B. Poner atención al efecto que la evaluación formativa tiene para el desarrollo de los estudiantes

La evaluación formativa es una parte importante de la enseñanza y un elemento que se promueve. El papel de la evaluación formativa es la muestra del proceso de aprendizaje diario para los estudiantes, la valoración del progreso de los resultados que obtienen y del sentimiento que manifiestan, de las actitudes y de los aspectos estratégicos. El objetivo es motivar a los estudiantes a aprender, ayudarlos a tener ajustar de forma efectiva su propio proceso de aprendizaje, permitirles adquirir un sentimiento de éxito, fortalecer la autoconfianza, cultivar el espíritu de cooperación.

{Currículo Nacional de Lengua Inglesa, página 37}

En este caso, la representación burocratizada de la situación se refleja en la objetivación de la combinación institucional de categorías académico-curriculares, de desarrollo intelectual y de valores mencionados en los ejemplos anteriores. En concreto, y además de los recursos relacionados con la distribución del texto (estandarización alfabética, párrafos encabezados por títulos y subtítulos), esta combinación es objetivada en el currículo de inglés a través de las estrategias de predicación. Así, los sintagmas nominales “la muestra del proceso de aprendizaje diario” y “la valoración del

progreso de los resultados que obtienen y del sentimiento que manifiestan, de las actitudes y de los aspectos estratégicos”, así como los sintagmas verbales “motivar a los estudiantes a aprender”, “ayudarlos a tener ajustado de forma efectiva su propio proceso de aprendizaje”, “permitirles adquirir un sentimiento de éxito”, “fortalecer la autoconfianza” y “cultivar el espíritu de cooperación”, todos ellos conformados alrededor de términos léxicos de orden curricular (“resultados”), intelectual (“aspectos estratégicos”, “proceso de aprendizaje”) y de valores (“sentimientos”, “actitudes”, “espíritu de cooperación”), son introducidos como predicados nominales en función de atributos del “papel de la evaluación” y de su “objetivo” (habiéndosele atribuido previamente a dicha evaluación la propiedad de “parte importante” o “elemento que se promueve” de la enseñanza).

Es decir, la combinación institucional de la orientación académico-moral es normalizada a través de un discurso en el que la nominalización destaca como estrategia discursiva de autorización principal, ya que se contribuye así a la abstracción y a la disociación entre la acción institucional que está siendo descrita y el sujeto/institución que la enuncia. De este modo, la acción queda representada como inevitable y el sujeto de enunciación es desprovisto de agentividad y de control sobre dicha acción. En otras palabras, dichas acciones son discursivamente construidas como estándares que han de guiar necesariamente el proceso de evaluación institucional de los estudiantes en la enseñanza de inglés. Sin embargo, estas estrategias tampoco agotaban todas las formas de justificación de esas dimensiones educativas asociadas a la educación de calidad. Además de la representación de la realidad en términos de cambio social y contrastes temporales/geográficos, de fundamentos políticos social-comunistas y de estándares educativos, éstas también eran justificadas a través de estrategias de evaluación moral.

7.4 Estrategias de evaluación moral: las categorías, las normas y los cánones

Aunque en el interior de todas las estrategias discursivas de legitimación emergía siempre un discurso moralizador que justificaba la institucionalización de las prácticas colectivas vinculándolas con una dimensión moral, se podían identificar estrategias propias de evaluación moral que justificaban el conjunto de las dimensiones asociadas a la educación de calidad. En concreto, estas estrategias se centraban fundamentalmente en la combinación de las dimensiones académico-curriculares y morales, la cual era representada como “buena” a través de la categorización moral de los estudiantes, la delimitación de normas de conductas y el establecimiento de cánones

socio-culturales para el bien común. Cada una de estas estrategias de evaluación moral será abordada por separado a continuación.

7.4.1 Definición del buen estudiante: la dualidad académico-moral

En cuanto a la definición de categorías morales, la referida al “buen estudiante” destacaba por la forma en que ésta era atravesada por las dimensiones principales asociadas a la educación de calidad. Así, en las entrevistas con todos los miembros de las comunidades escolares destacaban las explicaciones en las que este tipo de estudiante era representado sobre la base de la combinación de resultados académicos y de moralidad. En el siguiente ejemplo la profesora Linda pone de manifiesto esta forma de representación discursiva cuando responde a mi pregunta acerca de qué caracteriza a un “buen estudiante”:

Fragmento 11. “Yo creo que lo más importante es su carácter moral”

- Miguel:** 一个那个 / 一个。。。 / 特别好的学生为什么是那个一个特别好学生？ / 那个比如说那个。。。 / 你觉得 – 在你们小学一个那个。。。 - 最最好的学生应该是一个 ↑
 un esto / uun / los estudiantes especialmente buenos ¿por qué son esto un estudiante especialmente bueno? / esto por ejemplo estoo / tú crees - en tu escuela un estoo- el mejor el mejor estudiante tiene que ser un ↑
- Linda:** 怎么样的？他 &
 *¿de qué tipo? él & *
- Miguel:** & 那个这样的学生为什么是那个最好的？
 *& ese tipo de estudiante ¿por qué es ése el mejor? *
- Linda:** 啊为什么是最好的 / 因为他成绩好
 ¡hm! por qué es el mejor / porque tiene buenos resultados académicos
- Miguel:** 成绩是？
 *¿resultados académicos? *
- Linda:** 上课认真 / 上课时候很认真 / 积极举手发言 / 作业认真完成 / 尊敬老师 / 然后有很好的一个行为习惯 / 不会打架 / 不会去做很坏的一些事情 / 这才是一个优秀的好学生 / 最重要的我觉得是他的品德
 muy serio en clase / durante la clase es muy serio / levanta la mano activamente para hablar / completa las tareas seriamente / respeta al profesor / después tiene un buen comportamiento / no se pelea / no hace cosas malas / éste es un buen estudiante excepcional / yo creo que lo más importante es su carácter moral
- Miguel:** 品德
 carácter moral
- Linda:** 就是说 / 他的一个 moral
 es decir / su moral
- Miguel:** 嗯
 ¡hm!
- Linda:** 他会尊敬你老师 / 他会很愿意帮助同学 / 然后他很愿意为集体做事情 / 愿意 / 很愿意比如说留下来打扫卫生 / 来。。。 / 为班级来做事情 // 他有一颗为别人服务的一个心 / 他愿意帮助别人 / 他爱国主

义 // 另外我觉得一个好的学生就是他能够很自觉地 / 很努力地学习
/ working very hard in study

*te respeta como profesor / quiere ayudar a los compañeros / después
está deseoso de hacer cosas por el colectivo / deseoso / deseoso por
ejemplo por quedarse a realizar las tareas de limpieza / viene / hace
cosas para la clase // tiene un corazón servicial para los demás / desea
ayudar a los demás / es patriótico // además yo creo que un buen
estudiante simplemente es capaz de estudiar concienzudamente / y
duramente / working very hard in study*

{Entrevista con la profesora de inglés y tutora de 6º curso de Educación Primaria, centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue*. Código de grabación: 19dp_Zh_P24112006E}

Como se puede apreciar, la profesora comienza explicando la categoría de “buen estudiante” a través de una construcción causal principal en la que la propiedad de ser “el mejor” es explicada como consecuencia de la cláusula introducida por el nexos causal (“porque tiene buenos resultados académicos”). Además, mi repetición del sintagma principal al que se refiere dicha evidencia (“resultados”) se ve seguido de una yuxtaposición de nuevas cláusulas que añaden más atributos al sujeto elidido “el mejor estudiante” y que funcionan como paráfrasis de dicha evidencia. Estas cláusulas hacen referencia, entre otras, a la seriedad (“muy serio en clase”), a la participación activa (“levanta la mano activamente para hablar”) y a la realización de las tareas escolares (“completa las tareas seriamente”).

Sin embargo, los buenos resultados no es la única evidencia que explica la categoría del “buen estudiante”. Durante la exposición de los atributos mencionados anteriormente, la docente incorpora una nueva cláusula referida a la moralidad que es marcada discursivamente en un orden distinto a las anteriores a través del conector de ordenación discursiva “después” (“después tiene un buen comportamiento”). De hecho, este orden moral es atribuido de un mayor grado de importancia en una cláusula inmediatamente posterior y yuxtapuesta (“yo creo que lo más importante es su carácter moral”).

Tras esta cláusula, y de nuevo a propósito de una nueva repetición por mi parte del atributo principal “carácter moral”, la profesora vuelve a añadir nuevas cláusulas yuxtapuestas entre sí que también funcionan como explicación parafrástica de esa moralidad, las cuales se refieren al respeto al profesor (“te respeta como profesor”), a la solidaridad (“quiere ayudar a los compañeros”), a la colaboración colectiva (“está deseoso de hacer cosas por el colectivo”) a la realización de servicios para la comunidad (“deseoso por ejemplo por quedarse a realizar las tareas de limpieza”), al patriotismo

(“es patriótico”) y a una valoración positiva del sacrificio y del trabajo duro (“es capaz de estudiar concienzudamente / y duramente”).

Esta categorización moral del “buen estudiante” sobre la base de la combinación de lo académico y lo moral no sólo quedaba reflejada en las explicaciones discursivas de profesores y directores. El siguiente ejemplo evidencia como esta forma de representación era también compartida por los propios estudiantes, incluso cuando se trataba de aquellos considerados por los profesores como “malos estudiantes”. El fragmento a continuación corresponde a la entrevista con el alumno Jianyu (建宇), etiquetado por la tutora del 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria como el peor estudiante de su grupo⁴:

Fragmento 12. “Los resultados y el carácter moral tienen que ser buenos”

- Miguel:** 你觉得呢? / 一个最好的学生对你来说应该是什么样什么样的学生?
¿y tú qué opinas? / ¿desde tu punto de vista un muy buen estudiante qué clase qué clase de estudiante tiene que ser?
- Jianyu:** 我觉得是成绩和品德啦
yo creo que son los resultados académicos y su carácter moral
- Miguel:** 嗯?
¿hm?
- Jianyu:** 我觉得是成绩和品德都要好
yo creo que los resultados y el carácter moral tienen que ser buenos

{Entrevista con alumnos de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria, centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao*. Código de grabación: 22dp_Zh_S24112006E}

Ante la misma pregunta formulada a los profesores y directores, Jianyu responde construyendo finalmente una cláusula de relativo en la que tanto el término “resultados académicos” como “carácter moral” funcionan como sujetos del predicado nominal “ser bueno”. Es decir, a ambos términos se les atribuye la misma cualidad positiva. Además, en dicha cláusula también es relevante la selección del verbo modal “tienen que” precediendo a “ser buenos”, lo cual intensifica el carácter obligatorio de ambos términos para explicar qué caracteriza a un “buen estudiante”.

⁴ En el Anexo III se muestra un ejemplo de interacción en entrevistas realizadas a los pares de estudiantes que eran categorizados como “buenos” y “malos” por las profesoras de inglés de cada aula.

7.4.2 Acotación de normas de conducta: el amor a la patria, al PCCh, a la ciencia y a la comunidad

En lo que se refiere a las normas de conducta que los estudiantes debían seguir en las actividades cotidianas y rutinarias de los centros, éstas también estaban atravesadas por las categorías principales de la educación de calidad. De hecho, tanto los proyectos educativos como los carteles en las paredes de aulas y pasillos reservaban un espacio concreto dedicado a la exposición de normas que representaban el patriotismo, el colectivismo y el amor a la ciencia, entre otros, como reglas de obligado cumplimiento por parte de los estudiantes. El siguiente fragmento corresponde a la sección denominada como “gestión de la educación moral” (德育管理) del Proyecto Educativo del centro *longgang zhongxuexiao*, en la que, tras detallar las normas referidas a cada uno de los rituales comunes, se muestra el reglamento principal:

Fragmento 13. “Reglamento de estudiantes”

学生守则

- 1、热爱祖国，热爱人民，热爱中国共产党。
- 2、遵守法律法规，增强法律意识。遵守校规校纪，遵守社会公德。
- 3、热爱科学，努力学习，勤思好问，乐于探究，积极参加社会实践和有益的活动。
- 4、珍爱生命，注意安全，锻炼身体，讲究卫生。
- 5、自尊自爱，自信自强，生活习惯文明健康。
- 6、积极参加劳动，勤俭朴素，自己能做的事自己做。
- 7、孝敬父母，尊敬师长，礼貌待人。
- 8、热爱集体，团结同学，互相帮助，关心他人。
- 9、诚实守信，言行一致，知错就改，有责任心。
- 10、热爱大自然，爱护生活环境。

Reglamento de estudiantes

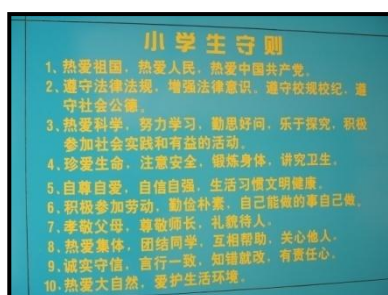
1. Ama a la patria, ama al pueblo, ama al Partido Comunista Chino.
2. Obedece las leyes y las reglas, aumenta la conciencia legal. Obedece las reglas y la disciplina de la escuela.
3. Ama la ciencia, estudia duro, piensa y haz preguntas con diligencia, indaga con alegría, participa activamente en las prácticas sociales y en actividades sanas.
4. Ama la vida, cuida la seguridad, haz ejercicio, presta atención a la higiene.
5. Auto-respeto y amor propio, autoconfianza, hábitos de vida civilizados y saludables.
6. Participa activamente en las labores de trabajo y haz las tareas propias con diligencia, desinterés y capacidad de autonomía.
7. Muestra piedad filial a los padres, respeta al profesor, trata a los demás con cortesía.
- 8 Ama al colectivo, únete a los compañeros, ayúdaos mutuamente, cuida de los demás.
- 9 Honestidad y confianza, correspondencia entre las palabras y los hechos, reconoce los errores y corrígelos, asume responsabilidad.
- 10 Ama la naturaleza, cuida de tu entorno.

{Proyecto Educativo del centro *longgang zhongxuexiao*, página 73}

Como se puede apreciar, la distribución del texto en líneas numeradas y en cláusulas impersonales establece el registro discursivo propio de un reglamento, aspecto que aparece reforzado por la selección léxica del encabezado (“Reglamento de estudiantes”) y de los verbos principales en cada una de las líneas numeradas (“amar”, “obedecer”, “respetar”). Además, cada uno de estos verbos tiene como objeto nombres referidos a la patria, al PCCh, a la ciencia, además de un conjunto de valores acerca de la disciplina y de la participación colectiva (“ama la ciencia”, “estudia duro”, “obedece las leyes y las reglas”, “participa activamente en las prácticas sociales”, “participa activamente en las labores de trabajo”, “Ama al colectivo, únete a los compañeros, ayúdalos mutuamente, cuida de los demás”).

Este reglamento no sólo aparecía contenido en el interior del Proyecto Educativo. Además, se mostraba en forma de cartel (véase la figura 7.2) junto con otros carteles de propaganda institucional del PCCh que reforzaban el carácter normativo de dichos contenidos (véase la figura 7.3):

Figuras 7.2 y 7.3. El Reglamento básico de estudiantes y el panel de propaganda del Partido Comunista Chino



Concretamente, la figura 7.3 corresponde al panel publicitario del PCCh, en el que se formulan los principios morales básicos para el “establecimiento del socialismo”, según las directrices oficiales bajo el liderazgo de Hu Jintao. Así, y aunque éste se encontraba en todos los espacios institucionales en el momento de la recogida de los datos, su re-contextualización en el interior de las instalaciones educativas de los centros, junto a los paneles del reglamento del estudiante, ofrecía más ejemplos de las formas en que las categorías vinculadas a la educación de calidad eran moralmente evaluadas a través del establecimiento de normas de conducta (véase el fragmento 14, para una transcripción y traducción de esta figura). En especial, esta figura permite comprobar cómo la moralización del amor a la patria, al PCCh, a la ciencia y a la comunidad es reforzada mediante la combinación de los diferentes códigos semióticos

(imagen, texto, colores) y su distribución en la superficie del cartel (títulos, subtítulos, pie de página, disposición del texto principal en dos columnas):

Fragmento 14. “Los ocho honores y las ocho deshonras”

树立社会主义荣辱观

八荣八耻

以热爱祖国为荣

以服务人民为荣

以崇尚科学为荣

以辛勤劳动为荣

以团结互助为荣

以诚实守信为荣

以遵纪守法为荣

以艰苦奋斗为荣

以危害祖国为耻

以背离人民为耻

以愚昧无知为耻

以好逸恶劳为耻

以损人利己为耻

以见利忘义为耻

以违法乱纪为耻

以骄奢淫逸为耻

Los honores y las deshonras para el establecimiento del socialismo

Los ocho honores y las ocho deshonras

El honor de amar la patria

El honor de servir al pueblo

El honor de propugnar la ciencia

El honor de trabajar duro

El honor de la solidaridad

El honor de ser honesto y honrado

El honor de ser disciplinado y

respetar la ley

El honor de trabajar arduamente

La deshonra de poner en peligro a la patria

La deshonra de desviarse del pueblo

La deshonra de la pura ignorancia

La deshonra de amar la comodidad y lo fácil pero odiar el trabajo

La deshonra de herir a otros para el beneficio propio

La deshonra de olvidar todos los principios morales para el beneficio propio

La deshonra de violar la ley y la disciplina

La deshonra de vivir una vida de lujuria y placer

{Texto extraído de la figura 7.3, correspondiente al centro *longgang zhongxuexiao*}

En primer lugar, la formulación de los ocho principios morales en el texto principal se hace en forma de pares de cláusulas de relativo en las que los elementos léxicos “el honor” y “la desgracia” son adjetivados a través de acciones opuestas (“amar/poner en peligro”, “servir/desviarse”, “propugnar/ignorar”, “respetar/violar”) referidas, entre otros, a la “patria”, al “pueblo”, a la “ciencia”, al “trabajo”, a la “disciplina” o a la “solidaridad”. Además, estos recursos léxicos y sintácticos son reforzados con una distribución en forma de dos columnas que separan y contrastan cada una de las cláusulas opuestas.

Por otro lado, la representación de estas columnas y su título inmediatamente superior (“Los ocho honores y las ocho desgracias”) por debajo del primer título “Los honores y las desgracias para el establecimiento del socialismo”, y a la derecha de la imagen del presidente chino y del correspondiente pie de foto acerca de las bases del PCCh, autorizan dichos principios morales representándolos como elementos imprescindibles para el socialismo chino.

Por último, el uso para-textual de los colores refuerza toda esta forma de moralización, de modo que, mientras el primer título aparece marcado en color amarillo (considerado socialmente en China como un color central por su vinculación con la tradición imperial), la columna de los honores se muestra en color rojo (considerado socialmente como el color de la fortuna y la alegría) y la de las desgracias, en azul (considerado socialmente como el color de la inmoralidad).

7.4.3 Establecimiento de cánones socio-culturales: los referentes universales y los símbolos nacionales

En lo que se refiere a la representación de las categorías de la educación de calidad como cánones socioculturales de referencia, resultaba de especial interés el entorno material de las instalaciones de los tres centros educativos estudiados. Así, todas las prácticas educativas cotidianas y las categorías discursivas referidas a las mismas eran siempre (re)producidas en co-aparición o concurrencia textual con los símbolos nacional-comunistas, científicos y filosóficos oficialmente representados como fuentes legitimadoras de la versión oficial del patriotismo chino contemporáneo (véase el capítulo 2), los cuales eran conjuntamente representados como valores propios del bien común en dichos centros. En particular, destacaban dos formas de representación principales de estos símbolos, dependiendo de si se ubicaban en las áreas de tránsito de los centros (pasillos y puertas principales) o las paredes y pizarras del interior de las aulas educativas.

Cuando se trataba de los lugares de tránsito, predominaban las imágenes y textos en los que personas del PCCh, de la ciencia clásica europea y de la tradición filosófica china eran representados como referentes universales (a través de distintos tamaños y materiales de soporte en cada centro, de acuerdo con las distintas circunstancias locales de cada uno: desde bustos de piedra grabada, como era el caso del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*, hasta pósteres de papel colgados en la paredes, como ocurría sobre todo en los centros *Hangzhou fushu xiaoxue* y *longgang zhongxuexiao*). Las figuras a

continuación corresponden a los bustos que se erigían en el patio de entrada del centro *Hangzhou shiyan xuexiao* y son una muestra representativa de los recursos textuales y para-textuales que contribuían a dicha construcción discursiva:

Figuras 7.4⁽⁵⁾, 7.5⁽⁶⁾, 7.6⁽⁷⁾ y 7.7⁽⁸⁾. Bustos de Mao Zedong, Isaac Newton, Confucio y Lu Xun en el patio de entrada del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*



Entre los recursos lingüísticos, los textos de las figuras 7.4, 7.5, 7.6 y 7.7 destacan por el uso de un registro propio de la biografía histórica. En los cuatro casos la selección léxica gira en torno a topónimos (“Shaoshan, provincia de Hunan”), gentilicios (“británico”), fechas de nacimiento y de muerte (“551-479 a.c”), sobrenombres (“denominado a sí mismo como “Runzhi”) y adjetivos positivos (“principal”, “gigante”, “maestra”). Además las estructuras sintácticas contribuyen al establecimiento de este registro, de manera que los personajes son representados como agentes en la creación de conocimiento universal antes que como líderes de corrientes concretas como el nacional-comunismo chino, el confucianismo chino o de movimientos representativos de la tradición revolucionaria moderna china.

En este sentido, los atributos artístico-humanistas y los predicados verbales de conocimiento (“conocido como un hombre de Estado, estratega, poeta y calígrafo”;

⁵ Traducción: “Mao Zedong (1893-1976). Mao Zedong, también denominado a sí mismo como “Runzhi”. Nacido en Shaoshan, provincia de Hunan, es conocido como un hombre de Estado, estratega, poeta y calígrafo. Fue el principal fundador y el líder del Partido Comunista Chino, del Ejército de Liberación Armada y de la República Popular China”.

⁶ Traducción: “Isaac Newton (1642-1727). Físico, matemático y astrónomo británico, fue un gigante entre los científicos. Newton descubrió la ley de la gravedad y la mecánica clásica. También estableció las bases del cálculo y de la óptica”.

⁷ Traducción: “Confucio (551-479 a.c). Confucio, también conocido con el sobrenombre de Qiu o Zhongni, nació en el estado de Lu (actualmente Qufu, en la provincia de Shandong). Fue un gran pensador, educador y fundador de la escuela del Confucianismo. Escribió la *Analectas*, la obra maestra del confucianismo”.

⁸ Traducción: “Lu Xun (1881-1936). Lu Xun, pseudónimo de Zhou Shuren, nació en Shaoxin, provincia de Zhejiang. Fue un famoso intérprete, el padre de la literatura moderna y también fue una figura líder del movimiento del 4 de Mayo. Sus relatos *La Verdadera Historia de Ah Q*, *Sacrificio* y *Medicina de Año Nuevo* se han convertido en clásicos en la literatura universal”.

“descubrió la ley de la gravedad y la mecánica clásica”; “un gran pensador, educador”, “fue un famoso intérprete”) preceden a los predicados nominales de liderazgo (“fue el principal fundador y el líder del Partido Comunista Chino, del Ejército de Liberación Armada y de la República Popular China”; “fue un gigante entre los científicos”; “fue un fundador de la escuela del confucianismo”; “fue una figura líder del movimiento del 4 de Mayo”).

Entre los recursos textuales y para-textuales, la organización del texto y la combinación de códigos semióticos refuerzan esa representación de las personas de los bustos. Por un lado, la distribución del texto inscrito en dos partes diferenciadas, la primera en chino y la segunda en inglés, cada una de ellas constituidas por un encabezado principal con el nombre y las fechas de nacimiento/muerte seguido del texto explicativo, hace destacar el carácter biográfico, histórico y universal de dichas personas. De hecho, estos bustos eran el único espacio físico del centro *Hangzhou shiyan xuexiao* en el que la lengua inglesa ocupaba un lugar (véase el capítulo 3). Por otro lado, el apoyo del texto con la imagen de cada una de las personas, representadas éstas en color blanco y mirando al frente y hacia arriba, refuerza el carácter solemne de las mismas.

Cuando se trataba de las paredes y de las pizarras en las aulas, en ellas también destacaba la coexistencia de textos y símbolos comunistas, de la tradición revolucionaria china moderna, de la tradición filosófica china y científicos. Sin embargo, en este caso éstos no eran legitimados a través de una representación universal de sus líderes fundadores, sino mediante su construcción discursiva como valores que definen la pertenencia a la nación china. Las figuras 7.8, 7.9 y 7.10 abarcan los tipos de discursos que se podían encontrar en las aulas de los tres centros, a propósito de cada uno de esos valores:

Figuras 7.8, 7.9 y 7.10. Pizarras y paredes en las aulas de los centros *Hangzhou fushu xiaoxue* y *Hangzhou shiyan xuexiao*



La figura 7.8 es una muestra representativa de la construcción de un discurso patriótico en el que la nación china es definida en relación con el PCCh, a propósito de las diferentes formas discursivas que cada semana decoraban las pizarras traseras de las aulas⁹. Por una parte, la parte superior de la pizarra aparece dominada por un dibujo de la bandera nacional de la RPCh acompañada de un encabezamiento sobre el amor a la patria (“Amamos nuestra patria”), ambos en color y en tamaño superior al resto. Por otra parte, el resto de la pizarra aparece ocupado por un texto escrito en chino cuyo foco es la conocida como “la larga marcha”, un episodio vinculado al establecimiento de las bases del PCCh y a su relanzamiento en el panorama político de China entre los años 1934 y 1936⁽¹⁰⁾. De hecho, el título de dicho texto, destacado por su posición inmediatamente superior y por su subrayado (“La larga marcha del Ejército Rojo”), funciona como elemento catafórico que adelanta y enfatiza dicho contenido. Por último, entre medias del texto se destacan dos figuras humanas a color que saludan con la mano derecha levantada y miran hacia arriba en dirección al encabezamiento.

Además, los recursos lingüísticos en el interior del texto construyen una representación del mencionado episodio en clave de hazaña histórica en la que destaca el papel del PCCh como liberador de China y como precursor del cambio político (véanse la transcripción y la traducción de dicho texto en el fragmento 15). En primer lugar, la abundancia de sintagmas preposicionales con especificaciones temporales y geográficas proporciona al texto un carácter objetivo propio del relato histórico (“durante el periodo de la guerra civil”, “desde la base del norte y del sur del río Yangtze hasta la base revolucionaria del norte de Shaanxi”, “en octubre de 1934 [...] en octubre de 1936”, “Desde que el ejército rojo central de Ruijing de la provincia de Jiangxi inició el 10 de octubre de 1934 [...] hasta la victoria de las fuerzas unidas de los tres grandes frentes armados del ejército rojo en la Shaanxi-Gansu soviética”).

⁹ Estas pizarras, presentes en todas las aulas de los tres centros, eran espacios únicamente destinados al pintado de motivos relacionados fundamentalmente con pasajes históricos de la RPCh y con enseñanzas extraídas de textos filosóficos chinos. De hecho, el pintado de las mismas respondía a una rutina semanal que afectaba a todas las aulas y que, aunque no conllevaba formas de participación ritualizadas para todos los participantes, sí implicaba a la figura de un estudiante en cada una. Dicho estudiante, cuyo cargo tenía una denominación concreta que significaba literalmente “propaganda” (宣传), era asignado cada curso académico de acuerdo a unas buenas habilidades para la pintura. Éste se encargaba semanalmente de la escritura y de la ilustración de la pizarra trasera de su aula, de acuerdo con las indicaciones del tutor.

¹⁰ El episodio de la “Larga Marcha” hace referencia a un viaje de dos años por el interior de China protagonizado por las tropas del ejército del Partido Comunista Chino, en la huida del acoso del ejército de la República de China. Este viaje ha sido tradicionalmente representado en clave heroica por el PCCh, enfatizando su dureza y el hecho de que sólo fue completado por alrededor de una décima parte de las tropas que lo emprendieron. En este sentido, esta representación selló el prestigio de los dirigentes del partido en las siguientes décadas de los sucesos, fundamentalmente el de Mao Zedong.

En segundo lugar, la asignación de los papeles semánticos al ejército del PCCh realza su carácter heroico y su papel como representante de la nación china, al tiempo que mitiga las acciones que impliquen responsabilidades negativas. Así, y en contraposición con la casi total ausencia de esquemas agentivos en relación con acciones bélicas que necesiten de indicación de sujeto paciente, abundan aquellos en los que dicho ejército es representado como único agente de acciones cuantificadas de movimiento (“el ejército rojo central atravesó más de 10 áreas habitadas por minorías étnicas y zonas mixtas, 22 ríos principales de paso, 20 montañas principales de escalada”, “el ejército rojo caminó un promedio de 37 kilómetros diarios”), así como en los que éste es representado como experimentante de acciones de aumento de conocimiento sobre la realidad nacional (“La larga marcha profundizó el conocimiento del Partido Comunista Chino sobre las condiciones nacionales de China, y promovió cambios de línea política del partido”).

Fragmento 15. “Amamos la patria”

我们爱祖国

红军长征

二万五千里长征，简称“长征”，是第二次国内革命战争时期中国工农红军主力从长江南北各根据地到陕北革命根据地（亦称陕甘苏区）进行的战略大转移。1934年10月开始，1936年10月结束。历时两年，行程二万五千里。

长征加深了中国共产党对中国国情的认识，推动了党的政治路线的转变。与此同时，中国政治形势发生了急剧变化。

从中央红军1934年10月10日离开江西瑞金开始战略转移，至1936年10月红军三大方面军在陕甘苏区胜利会师，长征共历时两年。

四路红军部队长征途中转战14个省份，走遍了大半个中国。其中，中央红军经过了10多个少数民族聚居和杂居区，渡过的主要江河有22条，翻越的主要大山有20座，攻占县城100余座。

长征中，红军平均每天行军37公里。在中央红军368天的行军途中。。。

Amamos la patria

La larga marcha del Ejército Rojo

Los 25.000 kilómetros de marcha, denominada como “la larga marcha”, es el gran cambio de estrategia por el que, por segunda vez durante el periodo de la guerra civil, las bases del ejército rojo de trabajadores chino avanzan desde la base del norte y del sur del río Yangtze hasta la base revolucionaria del norte de Shaanxi (también conocida como Shaanxi-Gansu soviética). Comenzó en octubre de 1934 y finalizó en octubre de 1936. En este periodo de dos años, el viaje fue de 25.000 kilómetros.

La larga marcha profundizó el conocimiento del Partido Comunista Chino sobre las condiciones nacionales de China, y promovió cambios de línea política del partido. Al mismo tiempo, la situación política china experimentó un cambio rápido.

Desde que el ejército rojo central de Ruijing de la provincia de Jiangxi inició el 10 de octubre de 1934 el cambio estratégico, hasta la victoria de las fuerzas unidas de los tres grandes frentes armados del ejército rojo en la Shaanxi-Gansu soviética, la duración total de la larga marcha fue de dos años. La lucha del Partido Comunista Chino en 14

provincias durante la larga marcha de las cuatro divisiones del ejército rojo fue a lo largo de gran parte de China. Entre ellas, el ejército rojo central atravesó más de 10 áreas habitadas por minorías étnicas y zonas mixtas, 22 ríos principales de paso, 20 montañas principales de escalada y ocupó más de 100 ciudades condado.

Durante la larga marcha, el ejército rojo caminó un promedio de 37 kilómetros diarios. En el camino de la marcha de 368 días del ejército rojo central...

{Texto extraído de la figura 7.8, correspondiente al centro *Hangzhou fushu xiaoxue*}

En el caso de la figura 7.9, la combinación de los códigos semióticos en las pizarras principales de las aulas resulta en una representación de la RPCh vinculada a valores culturales tradicionales. Como se puede apreciar, la bandera nacional de la RPCh también ocupa una posición espacial destacada por encima de la pizarra del aula. Sin embargo, en esta ocasión ésta no se ubica junto a textos sobre episodios ligados al PCCh, como en la figura anterior, sino a lemas generalmente asociados a la tradición cultural china. Así, la bandera está situada en el punto central de la pared, dividiendo el lema mencionado anteriormente a propósito del Proyecto Educativo del centro *Hangzhou shiyan xuexiao* (véase el fragmento 7): “笃志，博学，多思，豁达” (“tenaz, erudito, reflexivo y de mente abierta”).

En este sentido, y aunque estos lemas podían variar en función de las aulas y de los centros, todos ellos destacaban los valores de la disciplina, el trabajo duro y la colaboración social¹¹. De hecho, la propia página Web del mismo centro señalaba lo siguiente, al respecto de “la vida y la misión del profesor” (“教师的生命与使命”): “Confucio dice que los profesores deben: ‘ser insaciables en el aprendizaje, ser incansables en la enseñanza. El aprendizaje no puede parar. Debe aprender durante toda la vida, y estimular con gran intensidad el aprendizaje durante toda la vida de los estudiantes. Ésta es una de las virtudes del profesor más importantes’ ” (孔子告诉各位教师要: “学而不厌，诲人不倦。学不可以已。要终身学习，并努力促进学生们终身学习。这是师德中最重要的一条”)).

Por último, la figura 7.10 es un ejemplo representativo de cómo del uso de los recursos lingüísticos en los tabloneros de la ciencia de aulas y pasillos se extrae un discurso patriótico en el que la nación china es también definida en relación con el desarrollo científico. En concreto, el conjunto de los recursos lingüísticos puestos en

¹¹ Entre los más recurrentes se encontraban los siguientes: “努力学习 终身学习” (“estudia duro, estudia toda la vida”), “好好学习 天天向上” (“estudia duro y progresa cada día”), “团结合作 文明活泼” (“solidaridad, cooperación, cortesía, vivacidad”), “勤学守纪 健康向上” (“estudia con diligencia y disciplina y la salud crecerá”), “劳动是世界上一切美好事情的源泉” (“el trabajo es en el mundo la fuente de todas las cosas buenas”).

juego en esta figura construyen una representación de la ciencia como una forma de conocimiento universal que debe ser aplicada por los chinos para colocar a la patria china en lo más alto del nivel internacional (véanse la transcripción y la traducción de dicho texto en el fragmento 16).

Fragmento 16. “Alas de la esperanza a la causa científica de la patria”

科学是关于自然界、人类社会和思维的规律的知识体系。科学活动的任务就是发现规律，提出理论，认识世界。事实规律必须从观察与实验中得来。英国科学家戴维发现钾、钠，居里夫人发现镭，这都是从实验中发现的事实。科学首先必须以事实为依据，而不是离开事实的空想。至于规律，就是事实内在本质。科学探究永无止境，学习科学不但要方法，更重要的是学习科学精神和科学态度。作为祖国的新生代，我们应该传承老一代科学家的精神，从而提高自身的科学探究素养。让我们为祖国的科学事业插上希望的翅膀，让它在世界的上空骄傲地腾飞吧！

La ciencia es un sistema de conocimiento de las leyes del pensamiento, de la sociedad humana y de la naturaleza. Los hechos y las leyes deben proceder de la observación y la experimentación. La tarea de las actividades científicas es simplemente descubrir reglas, proponer teorías y conocer el mundo. El científico británico David descubrió el Potasio y el Sodio, y la señora Courier descubrió el Radio, todos ellos hechos que son descubiertos desde la experimentación. Primeramente la ciencia debe basarse en hechos, en lugar de partir de la imaginación de los hechos. En relación con las leyes, simplemente son la esencia intrínseca de los hechos. La investigación científica no tiene límites, aprender ciencia no sólo requiere métodos, también es importante aprender el espíritu y la atención científicos. Como la nueva generación de nuestra patria, debemos continuar el espíritu de la vieja generación de científicos para aumentar los logros de la investigación científica propia. ¡Pongamos las alas de la esperanza a la causa científica de la patria y hagámosla volar con orgullo sobre el cielo del mundo!

{Texto extraído de la figura 7.10, correspondiente al centro *Hangzhou shiyan xuexiao*}

Para ello, el texto sigue una estructura argumentativa en cuya conclusión final destaca el uso de términos patrióticos, de modalizadores deónticos y del pronombre personal de primera persona del plural para la representación de la ciencia como un deber vinculado a un grupo homogéneo conformado por los chinos (“como la nueva generación de nuestra patria, debemos continuar el espíritu de la vieja generación de científicos para aumentar los logros de la investigación científica propia”). Con el fin de argumentar dicha afirmación, el texto contiene tres partes previas diferenciadas relacionadas entre sí por yuxtaposición.

Primero, se ofrece una explicación acerca de las propiedades de la ciencia que hace las veces de premisa de partida y que la vincula con atributos nominales de carácter universal (“es un sistema de conocimiento de las leyes del pensamiento, de la sociedad humana y de la naturaleza”, “es simplemente descubrir reglas, proponer teorías

y conocer el mundo”). Después, se proporcionan ejemplos de experimentos científicos a través de referencias del ámbito británico, las cuales proporcionan el contraste con el grupo propio (*ingroup*) de la conclusión, es decir, funcionan como un argumento intermedio que favorece la vinculación inferida entre descubrimientos científicos y un alto nivel de desarrollo de un grupo nacional externo (“el científico británico David descubrió el Sodio y el Potasio, y la señora Courier descubrió el Radio”).

Más adelante, la ciencia es atribuida fundamentalmente de propiedades actitudinales que van más allá del método formal de trabajo, por lo que dicha cláusula hace de segundo argumento que refuerza la afirmación final (“aprender ciencia no sólo requiere métodos, también es importante aprender el espíritu y la atención científicos”). La afirmación final de la estructura argumentativa se ve además reforzada por el uso de estructuras retóricas, como es el caso de la metáfora (“¡Pongamos las alas de la esperanza a la causa científica de la patria y hagámosla volar con orgullo sobre el cielo del mundo!”). Así, la identificación entre los pares de términos ciencia-alas, avión-China y cielo-mundo potencia el hecho de que la patria china requiera de una actitud científica de sus ciudadanos para el aumento de su competitividad a nivel internacional.

Todas estas estrategias de legitimación discursiva de la educación de calidad que han sido identificadas en éste y en los apartados anteriores conforman entonces el tejido ideológico fundamental que dota de sentido al conjunto de las prácticas y de las voces analizadas en los capítulos anteriores. El siguiente apartado las recogerá finalmente con el fin de identificar cuáles eran los saberes o los “juegos de verdad y falsedad” que estaban contribuyendo a naturalizar la reforma de modernización educativa liderada por los centros experimentales.

7.5 Modernización y la construcción de una “educación con características chinas”

Las estrategias de legitimación discursiva de la educación de calidad representan las prácticas educativas cotidianas de dentro y de fuera de las aulas como el resultado de un proceso de modernización dirigido a instaurar un modelo educativo específicamente chino. Es decir, dichas prácticas son representadas como social, política, cultural y moralmente necesarias para China. En este sentido, los discursos institucionales en el espacio de los tres centros estudiados contribuyen a tal representación a través de la (re)producción de formas distintas de saber. Por un lado, el contexto social y geopolítico chino es asociado con el cambio y la amenaza mediante su construcción como objeto

paciente de un proceso de globalización que es ligado al aumento creciente de la influencia de un “Occidente”. Así, y dado que a dicho “Occidente” se le atribuyen problemas de “inmoralidad”, se naturaliza la institucionalización de prácticas curriculares y colectivas al vincularlas con una concepción educativa propiamente china que distingue entre las dimensiones intelectual-física-moral, en general, y entre los contenidos lingüístico-comunicativos y los de participación colectiva y patriotismo, en la enseñanza de inglés.

Por otro lado, la documentación institucional de los centros despliega toda una serie de conocimientos político-ideológicos, psicopedagógicos y burocráticos que normaliza dicho proceso de institucionalización al fundamentarlo en las directrices ideológicas principales del PCCh (a propósito de las propuestas oficiales ofrecidas en las últimas décadas por Deng Xiaoping y Jiang Zemin), en el campo epistemológico pedagógico-educativo (a propósito de los conceptos de “desarrollo integral” y de “capacidad de uso lingüístico integral”) y en los procedimientos burocráticos de implementación (a propósito de procedimientos objetivos y cuantificaciones para la evaluación moral de las prácticas colectivas).

Por último, se construyen en el espacio material y simbólico de los centros educativos categorías morales (el “buen estudiante”), normas (reglamentos sobre las actividades de participación colectiva y el patriotismo) y cánones socio-culturales (símbolos y figuras representantes del social-comunismo chino, de la filosofía tradicional china y de la ciencia universal) que evalúan moralmente el conjunto de las prácticas educativas institucionalizadas como contenidos ligados al patriotismo chino. En concreto, dichas prácticas son relacionadas con la combinación de conocimientos académico-científicos que aseguran el progreso/modernidad de la nación y de valores culturales colectivistas basados en las tradiciones filosóficas chinas, bajo la guía y protección del proyecto político del PCCh.

Sin embargo, y a pesar de estos esfuerzos de institucionalización, el conjunto de las prácticas educativas vinculadas a la directriz de una educación de calidad no era reproducido pasivamente por los profesores y estudiantes de los tres centros de la investigación. Al igual que ocurría en las prácticas interaccionales ilustradas en los capítulos 4, 5 y 6, el conjunto de estos discursos oficiales se enfrentaba también a formas diversas de resistencia en la práctica cotidiana que, aunque aparentemente tímidas, son igualmente relevantes. De hecho, estas formas de resistencia ponen de manifiesto que los discursos oficiales de legitimación no son las únicas formas

discursivas (re)producidas en el interior de los centros. El ejemplo a continuación es una muestra representativa extraída de uno de los cuestionarios proporcionados a los profesores de inglés de todos los niveles en los tres centros experimentales¹²:

Fragmento 17. “El inglés hablado debería ser mejorado”

Miguel: Do you think China's English education in primary and secondary schools need to be reformed? What aspects need to be reformed? How they should be reformed and why?

您觉得目前中国中小学英语教育需要改革吗? 哪些地方需要改进? 如何改进? 为什么?

Luke: My spoken English should be improved. Yes, the testing style from the depart of the country. What the students learn can not be properly checked and tested nowadays, so we need reforming

{Questionario bilingüe en inglés y chino realizado a Luke, profesor de Educación Secundaria en el centro *longgang zhongxuexiao*}

Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas realizadas a todos los profesores de inglés de los tres centros estudiados, éstos enfatizaban las dificultades que tanto docentes como estudiantes tenían para hablar inglés cuando había que hacerlo de una forma espontánea y oral, como consecuencia del tipo de competencia lingüística que se legitimaba oficialmente. De hecho, éste era uno de los aspectos más destacados por los propios estudiantes, quienes eran los participantes más críticos con las prácticas institucionalizadas de enseñanza de lengua inglesa. Así, éstos eran quienes más a menudo hacían explícita la oposición entre sus necesidades individuales y las demandas institucionales acerca del aprendizaje de inglés. El siguiente fragmento pertenece a uno de los cuestionarios respondidos por la estudiante de 2º de Secundaria Tingting (婷婷)¹³:

Fragmento 18. “Para mí, el criterio es para preparar la futura salida al extranjero”

Miguel: 学习英语什么地方喜欢什么地方不喜欢? 为什么?

¿Qué aspectos te gustan y cuáles no de estudiar inglés? ¿Por qué?

Tingting: 学英语,喜欢听(英文歌 有趣的对话 等) 不喜欢拖拖拉拉的集体朗读.也喜欢写.不喜欢抄.

Estudiar inglés, me gusta escuchar (canciones inglesas, diálogos interesantes, etc.), no me gustan las lentas y pesadas lecturas colectivas. Me gusta también escribir. No me gusta hacer copias.

Miguel: 对你来说,为什么中国教育需要英语课?

Desde tu punto de vista, ¿Por qué la educación china necesita la asignatura de inglés?

¹² En el Anexo II se adjunta el modelo de encuesta realizada a los profesores de inglés de los tres centros.

¹³ En el Anexo II se adjunta el modelo de encuesta realizada a los estudiantes de las aulas de inglés estudiadas.

Tingting: 中国教育需要英语是为了接上世界的轨道.也为中国人铺好一条可发展的道路.而对我,则是为了将来的出国等做准备.
La educación china necesita el inglés para conectar con el resto del mundo. También para que los chinos allanen bien una vía de desarrollo. Y para mí, el criterio es para preparar la futura salida al extranjero.

{Cuestionario realizado a una estudiante de 2º de Educación Secundaria del centro *Hangzhou shiyan xuexiao*}

Como se puede apreciar, la alumna construye una constante oposición entre las exigencias de la escuela y sus preferencias personales que atraviesa todo el fragmento, a propósito de su opinión personal sobre la enseñanza de inglés en China. A pesar de que dicha estudiante obtenía buenas notas en dicha asignatura, este tipo de discursos refleja entonces una agentividad individual y una práctica discursiva de contestación a las prácticas y discursos institucionales. Así, y aunque se pliega a las demandas institucionales como estrategia para el éxito escolar, Tingting muestra una conciencia reflexiva condicionada por unos objetivos personales que no concuerdan con aquellos establecidos y legitimados por la institución escolar a través de las diferentes formas de conocimiento que han sido analizadas en este capítulo.

PARTE III

LA GLOBALIZACIÓN ECONÓMICA, LAS IDEOLOGÍAS NACIONALES Y LA ENSEÑANZA INSTITUCIONALIZADA DE LENGUA INGLESA

8. CONCLUSIONES

Aunque parece haber consenso acerca de que vivimos en un mundo cada vez más económicamente globalizado, no siempre ha habido consenso acerca de hasta qué punto dicha globalización económica debe ser o no considerada como un proceso homogeneizador (Block & Cameron 2002: 1-10). Así, mientras algunos investigadores han asegurado que ésta implica un grado extremo de estandarización internacional (Gray 1998: 1-21, Ritzer 1998: 1-15), otros han preferido hablar de un proceso de “hibridación” (*hybridization*) (Pieterse 1995) o “glocalización” (*glocalization*) (Robertson 1995) para destacar que dicha globalización económica introduce relaciones complejas entre el orden global y el local, en contra de las concepciones que abogan por una simple superposición del primero sobre el segundo.

De hecho, las relaciones sociales de poder han sido representadas de forma distinta según la posición intelectual que se ha adoptado al respecto de esta cuestión. Por un lado, aquellos que han abogado por la conceptualización del fenómeno de la globalización económica como un proceso homogeneizador han relacionado frecuentemente dicho fenómeno con la expansión de una suerte de imperialismo americano (Ritzer 1998: 1-15, véase también Schiller 1985). Por el contrario, quienes han mantenido la postura de entender dicho fenómeno como un proceso complejo y multifacético han llamado la atención sobre la necesidad de atender a formas de poder dispersas, más allá de relaciones de dominación unilateral de una determinada comunidad nacional sobre el resto (Friedman 1994: 102-117).

En el seno de tal discusión, la teoría social crítica contemporánea se interesa por esta realidad social desde la perspectiva de la heterogeneidad, el dinamismo, la discontinuidad y la ambivalencia, de modo que la globalización económica no es considerada tanto como un fenómeno esencialmente homogéneo sino como un proceso complejo de reajuste socio-político local desencadenado por la expansión internacional

de una economía post-industrial basada cada vez más en las actividades del sector terciario de los servicios (consúltese Castells 2000). Concretamente, este proceso, muchas veces vinculado a la emergencia de un nuevo marco ideológico denominado como “modernidad tardía” (Giddens 1990: 29), es entendido como una transformación que en cada contexto nacional afecta de forma específica a los procesos de (re)producción, circulación y valoración de los recursos culturales y lingüísticos a través de los que se legitima el orden socio-político establecido, con el fin de acceder a y participar en esa economía internacional.

En este marco de discusión, la principal aportación de esta tesis doctoral es el estudio sociolingüístico de las prácticas cotidianas dentro de un contexto socio-político concreto que, como el de la actual República Popular China (RPCh, de aquí en adelante), no es ajeno a dicha realidad. Así, los procesos de transformación social relacionados directa o indirectamente con la globalización económica en China son abordados en este trabajo a través del estudio local de actividades cotidianas situadas, de acuerdo con una conceptualización de la lengua, la cultura y la identidad como prácticas sociales mediante las que los miembros de una comunidad (re)producen, distribuyen y atribuyen valor a los recursos culturales y lingüísticos disponibles. De este modo, dichas prácticas son exploradas para descubrir las tensiones sociales que están emergiendo en la (re)definición de quién decide qué cuenta como identidad o como lengua legítimas, ante estas nuevas condiciones económicas.

Para el estudio de estos fenómenos, esta investigación ha escogido como centro de atención el espacio institucional educativo, que es entendido como un campo social que sirve a los intereses del Estado-nación moderno a través de la instauración de una lógica de organización específica en la que determinadas identidades sociales son capitalizadas en detrimento de otras. De hecho, y al igual que en otros contextos nacionales, esta institución ha jugado en China un papel central en la (re)producción, circulación y valoración de aquellos recursos culturales y lingüísticos movilizadas por los distintos regímenes políticos modernos para la reproducción y naturalización del *status quo*. Por ello, el análisis de las prácticas educativas institucionalizadas en este ámbito se toma como prisma desde el que capturar la forma en que los fenómenos de cambio social, político y económico contemporáneos son contruidos, actualizados y justificados en la actividad discursiva cotidiana.

En particular, el interés se ha centrado en aquellas prácticas que están siendo institucionalizadas en relación con el discurso oficial de la modernización nacional,

aprovechando que el trabajo de campo se desarrolló en tres centros educativos públicos, urbanos y experimentales. De este modo, y dado que dichos centros se encargan en China de implementar en primer lugar las reformas de modernización educativa (antes de ser extendidas por toda la red nacional), el análisis sociolingüístico de las prácticas cotidianas en los mismos arroja algo de luz sobre los procesos de institucionalización de aquellos recursos culturales y lingüísticos que están siendo legitimados localmente en respuesta a las nuevas condiciones económicas del contexto internacional.

En este sentido, el conjunto de los datos procedentes de las entrevistas, las interacciones educativas, los cuestionarios y las notas etnográficas descubre una reforma de modernización educativa atravesada por la combinación institucional de los valores de competitividad y colectivismo. De hecho, estos discursos muestran cómo esta reforma se está implementando a través de una lógica organizativa que, bajo la directriz legislativa para la instauración de una educación de calidad, compagina dos características principales. Por un lado, dicha reforma se construye sobre una estructura educativa nacional en forma piramidal que es históricamente heredada y cuyos principios fundamentales son la meritocracia, la selectividad y la orientación a los exámenes, todos ellos potenciados mediante la descentralización económico-administrativa parcial, la jerarquización institucional de los centros según los resultados académicos de sus estudiantes y el establecimiento de la libre elección de centro por parte de las familias.

Como consecuencia de todos estos principios y procedimientos, los centros estudiados se ven obligados a competir entre ellos para ser institucionalmente considerados como un “buen centro” y captar así las matriculaciones en sus contextos locales. Tanto es así, que parece establecerse una relación de clientelismo entre estos últimos y los primeros, de modo que cada uno de los centros estudiados construye una imagen de sí mismo adaptada a las condiciones socio-económicas del entorno en el que se localiza y de sus potenciales estudiantes. De hecho, el centro *Hangzhou fushu xiaoxue* (adscrito a una Universidad nacional de prestigio) resalta el internacionalismo lingüístico y cultural como rasgo propio fundamental mientras el centro *Hangzhou shiyan xuexiao* (vinculado a las bases del Partido Comunista Chino en la provincia de Zhejiang) ofrece una imagen de excelencia académica y el centro *Longang zhongxuexiao* (ubicado en un municipio ordinario de la provincia), en cambio, destaca el potencial deportivo en las pruebas nacionales.

Esta competitividad no sólo afecta a los centros como unidad administrativa. Además, la conjunción de los principios mencionados también conlleva un aumento considerable de la presión social sobre todos los miembros de las comunidades escolares, desde directores hasta profesores y estudiantes. Así, el mantenimiento de una buena consideración institucional (y por lo tanto de los recursos económicos que ello conlleva, como una mayor tasa de escolarización a precios más caros y mayores subvenciones estatales para la modernización de las instalaciones) pasa por un ratio alto de estudiantes que obtengan buenas calificaciones en los exámenes nacionales, lo que tiene entonces consecuencias inmediatas sobre el futuro de éstos (cuyos resultados condicionarán las opciones de elección de centro en la siguiente etapa educativa) así como sobre los docentes (contratados por cada centro y cuya estabilidad laboral está condicionada por los resultados de sus estudiantes) y directores (asignados éstos rotativamente por las administraciones locales, entre los distintos centros, según los resultados de su gestión).

Por otro lado, la reforma para la implementación de esa educación de calidad también incorpora un interés especial en la institucionalización de determinadas prácticas colectivas ritualizadas que enfatizan valores de cohesión social y de respeto a una organización jerárquica de la comunidad educativa. Buena prueba de la institucionalización de dichas prácticas es el hecho de que éstas sean plenamente incorporadas en los mecanismos de categorización institucional propios de la escuela, de modo que las mismas tienen consecuencias directas en la evaluación educativa de los estudiantes y en sus expedientes a lo largo de todas las etapas hasta el acceso a la Universidad.

De este modo, la categoría institucional de “buen estudiante” en los tres centros experimentales no sólo concierne a las calificaciones obtenidas en los exámenes nacionales correspondientes a cada una de las materias que conforman el currículo educativo nacional. Además, esta categoría está fuertemente condicionada por la adecuada participación de los estudiantes en toda una serie de rituales semanales en los que se legitima interaccionalmente la sincronización colectiva del cuerpo y la asunción rotativa de diferentes estatus de participación (como evaluadores y como evaluados) alrededor de actividades y contenidos relacionados con la patria, los símbolos comunistas del Partido Comunista Chino (PCCh, de aquí en adelante), el cuidado del cuerpo y el mantenimiento de los centros escolares.

De hecho, el análisis de la documentación institucional de los tres centros educativos estudiados, y de los discursos orales y materiales de sus agentes autorizados, revela cómo la combinación de esas actividades asociadas a los principios de competitividad y colectivismo son representadas como elementos centrales de una modernización destinada a construir un modelo educativo específicamente chino que es necesario para garantizar el buen desarrollo de la RPCh y para mantener una posición internacional de relevancia. Así, todas esas prácticas descritas, que en mayor o menor medida han formado parte de la educación moderna de distintos periodos del siglo XX en China (y en otras partes del mundo), son re-contextualizadas discursivamente en el espacio material y simbólico de los tres centros mediante estrategias discursivas de racionalización, autorización y evaluación moral que contribuyen a representar la conjunción de la competitividad y la colectividad como una respuesta educativa pedagógicamente fundamentada, ineludible, buena y necesaria para el desarrollo de China ante el nuevo contexto global.

Para ello, la globalización es representada en dichos discursos como una oportunidad pero también como un desafío debido a la influencia negativa de un supuesto “Occidente” al que se le atribuyen problemas de inmoralidad entre sus estudiantes. De esta forma, dichas prácticas son descritas como una respuesta modernizadora china que, basada en la distinción heredada entre las dimensiones intelectual-física-moral (donde las prácticas colectivas forman parte de la educación moral y la preparación de los exámenes nacionales en cada una de las materias curriculares, a la educación intelectual), está fundamentada en valores modernos sobre el desarrollo científico-tecnológico, las tradiciones culturales-filosóficas chinas y las directrices comunistas, como alternativa de desarrollo a los modelos educativos occidentales.

En ese sentido, el análisis de todas estas prácticas discursivas cotidianas (tanto las prácticas educativas dentro y fuera de las aulas como las formas de representación oficial de las mismas en la documentación institucional) ofrece una ventana al estudio de cómo se articulan en el día a día los fenómenos político-ideológicos más amplios descritos desde el ámbito de la literatura del nacionalismo chino contemporáneo. Así, estos procesos institucionales locales parecen remitir a aquellos cambios en las estrategias nacionalistas oficiales del PCCh que desde dicha literatura han sido relacionados con los desafíos a la legitimidad política de éste como único representante

autorizado de la nación China, tras las reformas de apertura económica llevadas a cabo en las últimas décadas.

Particularmente, los datos de esta tesis muestran un proceso de reforma educativa en el que se legitiman los valores culturales de competitividad internacional, liberalización económica y tradicionalismo cultural, todos ellos vinculados a la nueva estrategia de modernización nacional que preconiza la colocación de China en una posición internacional de máxima relevancia, en contraste con las estrategias de modernización anti-traditionalistas y anti-liberales implementadas por el nacionalismo comunista chino durante el periodo maoísta. Es decir, dichas prácticas educativas cotidianas se constituyen dentro de un nuevo discurso de modernización que, al tiempo que favorece la liberalización económica, apela a una modernidad específicamente china y contra-occidental en valores culturales de participación política como respuesta a la pérdida de capacidad del marxismo-leninismo para movilizar a las masas.

En especial, este discurso se apoya en la recuperación de las tradiciones filosóficas nativas y de sus valores culturales sobre el colectivismo, la disciplina, la jerarquía, la lealtad y la armonía social, los cuales son representados como valores propios de una auténtica civilización china o asiática. De esta forma, el espacio cotidiano de los tres centros estudiados permite localizar un discurso más amplio que contribuye a mantener la posición del PCCh como único representante de la nación china al representarle como guardián de la tradición cultural de China (incluso del área geopolítica de Asia oriental) y como precursor de un proyecto de modernización en el que la estabilidad social y el autoritarismo político son condiciones indispensables para el desarrollo económico del país (por encima de las libertades individuales).

En este espacio de intersección entre las prácticas cotidianas, las políticas educativas y los procesos socio-políticos nacionales más amplios del nacionalismo chino contemporáneo, el ámbito concreto de la enseñanza institucionalizada de lengua inglesa ocupa además un lugar especialmente relevante. De hecho, esta lógica de organización (re)productora, distribuidora y legitimadora de los recursos culturales asociados a las nuevas estrategias nacionalistas del gobierno chino contemporáneo, en forma de saberes escolares y formas de participación, también se refleja en el análisis de las prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua en los centros experimentales estudiados.

Tanto es así, que la construcción interaccional de la “buena participación” en dichas aulas analizadas parece estar atravesada por una conceptualización de la lengua y

de su enseñanza-aprendizaje en la que se aúnan criterios estructuralistas, funcionalistas y colectivistas. De este modo, se institucionaliza un marco de participación secuencial ritualizado en el que predomina un formato de producción de lengua colectivo orientado a la repetición coral de repertorios léxicos, estructuras gramaticales y de actos de habla, a propósito de hipotéticas situaciones comunicativas contenidas en las fuentes de conocimiento autorizadas (libros de texto y apoyos tecnológicos audio-visuales) y a través de contenidos de marcado contraste cultural entre China y otras naciones occidentales.

Ese formato de producción, que no es exclusivo de la enseñanza actual en la RPCh, parece jugar un papel central dentro del discurso oficial contemporáneo de la modernización educativa china. Así, de la organización interaccional de la actividad de aula y de las formas discursivas desplegadas por el Currículo Nacional de Lengua Inglesa emerge una representación institucional de las repeticiones corales en el aula como una forma propiamente china de enseñar y aprender inglés. En relación con la interacción de aula, la sistematización de las secuencias de repetición descubre un espacio de participación que, además de estar fuertemente ligado a la evaluación institucional (por ejemplo, a la presencia de evaluadores externos en competiciones de profesores), se construye como un espacio principal de exhibición (no oculto, subordinado o lateral) en el desarrollo de cada una de las actividades educativas recurrentes que conforman cada unidad didáctica.

Al respecto de las formas discursivas en el currículo oficial que regula la enseñanza de inglés en la educación obligatoria china, las estrategias semánticas de racionalización, autorización y evaluación moral mencionadas antes contribuyen en este caso a orientar la reforma curricular de esta asignatura en consonancia con los contenidos generales de la educación de calidad. En concreto, la conjunción de las dimensiones académico-moral en este documento es concretada en la necesidad de ir más allá de los contenidos lingüístico-comunicativos e incorporar los culturales chinos relacionados, entre otras cosas, con la participación colectiva y el patriotismo. De este modo, el conjunto de los criterios estructuralistas, funcionalistas y colectivistas que atraviesa las prácticas de aula es justificado a partir de una representación de la lengua inglesa como herramienta o habilidad técnica que es adaptada al marco de los valores culturales oficialmente legitimados para el desarrollo científico-técnico y el crecimiento económico internacional de China.

Así pues, el conjunto de esas prácticas situadas contribuye a identificar la forma en que ese cambio de estrategia nacionalista del PCCh señalado más arriba se materializa en un ámbito tan importante como es el de las políticas lingüísticas que tienen que ver con la introducción de las lenguas internacionales en China. En especial, estas prácticas discursivas muestran cómo se están resolviendo *in situ* algunos de los dilemas políticos planteados por la representación del inglés como lengua internacional por excelencia de la RPCh, después de haber sido oficialmente representada durante muchos años como una lengua bárbara o imperialista, toda vez que ésta se ha convertido en un recurso esencial dentro del proyecto político para la integración de China en una posición competitiva dentro de la comunidad económica internacional.

Este cambio de rumbo, que se ha traducido en numerosas políticas educativas nacionales desplegadas por el régimen en la última década para expandir el conocimiento de la lengua inglesa entre la población, parece entonces estar siendo acompañado de determinadas formas de legitimación que presentan esta medida como compatible con esos discursos oficiales contra-culturales en valores políticos a “Occidente” que se mencionaron antes. En otras palabras, las prácticas discursivas analizadas en los centros estudiados apuntan a un proceso de justificación de dichas políticas a través de una representación mercantilista de la lengua inglesa que hace hincapié en su asociación con la ciencia y la tecnología al tiempo que la desvincula de toda marca de etnicidad. De esta forma, dicha lengua es considerada como una habilidad técnica universal disociada de cualquier Estado nacional occidental (y de sus posibles valores culturales neo-liberales sobre la participación política).

Sin embargo, los datos de esta investigación no sólo permiten identificar las prácticas discursivas e interaccionales que son oficialmente legitimadas por el PCCh, como consecuencia de las nuevas condiciones económicas de la RPCh. Además de la localización de estas ideologías en las prácticas educativas cotidianas, el análisis sociolingüístico de los tres centros abordados en esta tesis doctoral también deja entrever las complejas interrelaciones que se establecen entre agentividad y estructura social. En este sentido, los recursos lingüísticos y culturales que son valorados a través de las prácticas institucionales no parecen ser impuestos sin ninguna clase de respuesta por parte de los participantes individuales.

Al contrario, estas prácticas también denotan procesos de contestación por parte de estudiantes y profesores, quienes muestran actitudes de inconformidad a través de la construcción de espacios interaccionales o discursivos laterales/subversivos (*backstage*)

mientras reproducen al mismo tiempo las prácticas y los discursos legítimos en los espacios centrales/evaluables de cada uno de los eventos (*frontstage*). Por ello, estas resistencias o contestaciones conforman un interesante lugar para la exploración de cómo se articulan las tensiones entre las ideologías sociales y las decisiones/opciones individuales, incluso cuando dichas resistencias no implican una transformación inmediata del orden social.

A la luz de estos resultados, el trabajo realizado en esta tesis doctoral señala ya algunas posibles líneas futuras de acción. Estas proyecciones se articulan en torno a dos grandes dimensiones. En primer lugar, se hace necesaria una mayor explotación del corpus recogido. La necesidad de triangular gran cantidad de datos de diferente naturaleza ha obligado a seleccionar y a acotar el corpus que inicialmente se había construido, por lo que algunos datos no han podido ser finalmente analizados. Un ejemplo de estos datos son las grabaciones realizadas en las competencias institucionales de los profesores de lengua inglesa, que suponen una fuente de información relevante. Así, éstas permiten explorar los diferentes canales y formas a través de los que las instituciones educativas chinas están incorporando los nuevos discursos y prácticas de modernización en la lógica de la enseñanza de inglés, en paralelo a la documentación institucional oficial y a los currículos nacionales.

En segundo lugar, se precisa continuar el trabajo de campo desarrollado y recoger nuevos datos en otros espacios institucionales educativos chinos, como por ejemplo en centros educativos pertenecientes a aquellas regiones que desafían en la actualidad de forma más explícita el proyecto político del PCCh, en escuelas ubicadas en zonas rurales, o en aquellos centros educativos urbanos habilitados especialmente para los hijos de los trabajadores de la construcción inmigrados en las grandes urbes chinas. Particularmente, esta tarea de continuación necesita abordar el estudio de cómo estas ideologías lingüísticas y culturales hegemónicas ligadas a la construcción de la nación interaccionan en dichos contextos con aspectos sociales como el género, la clase social y la diversidad lingüístico-cultural, los cuales suponen un importante desafío para estos discursos y prácticas institucionales basados en la representación homogénea e interesada de las realidades político-culturales de “China” y “Occidente”.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- Adamson, Bob (2004). *China's English: a History of English in Chinese Education*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Alcalá Recuerda, Esther (2006). *Aprendiendo a comportarse: normas y evaluación en la interacción en el aula*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Altheide, David (1987). "Reflections: Ethnographic Content Analysis". *Qualitative Sociology*, 10, pp. 65-77.
- Annamalai, E. (2005). "Nation Building in a Globalized World: Language choice and Education in India". En: Angel Lin & Peter Martin (eds.), *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 21-38.
- Anderson, Benedict (1983). *Imagined Communities*. London & New York: Verso.
- Anderson, Gary L. (1989). "Critical Ethnography in Education: Origins, Current Status and New Directions". *Review of Educational Research*, 59, pp. 249-270.
- Angus, Lawrence B. (1986). "Developments in Ethnographic Research in Education: from Interpretive to Critical Ethnography". *Journal of Research and Development in Education*, 20, 1, pp. 59-67.
- Apple, Michael W. (1979). *Ideology and Curriculum*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- _____. (1986). *Teachers and Texts: a Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Arthur, Jo (2001). "Codeswitching and Collusion: Classroom Interaction in Botswana Primary Schools". En: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex, pp. 57-76.
- Au, Kathy H. (1980). "Participant Structure in a Reading Lesson with Hawaiian Children: Analysis of a Culturally Appropriate Instructional Event". *Anthropology and Educational Quarterly*, 11, pp. 91-115.
- Austin, John L. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bakken, Børge (2000). *The Exemplary Society: Human Improvement, Social Control and the Dangers of Modernity in China*. Oxford: Oxford University Press.
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998). "Understanding Literacy as Social Practice". En: David Barton & Mary Hamilton (eds.), *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge, pp. 3-22.

- Barton, David; Hamilton, Mary & Ivanič, Roz (eds.) (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bauer, Joanne R. & Daniel A. Bell (eds.) (1999). *The East Asia Challenge for Human Rights*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Baum, Richard (1997). "The Road to Tiananmen: Chinese Politics in the 1980s". En: Macfarquhar (ed.), *The Politics of China. The Eras of Mao and Deng* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 340-472.
- Bauman, Richard & Briggs, Charles L. (2003). *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Zygmunt (1992). *Intimations of Postmodernity*. New York & London: Routledge.
- Bernstein, Basil (1964). "Elaborated and Restricted Codes: Their Social Origins and Some Consequences". *American Anthropologist*, 66 (6), pp. 55-69.
- Bin, Liu (1994). "Speech at the Conference for the Inspection and Examination of the Curriculum and the Text Books". *Chinese Education and Society*, 27 (2), pp. 6-27.
- Block, David & Deborah, Cameron (2002). "Introduction". En: David Block & Deborah Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London: Routledge, pp. 1-10.
- Blumer, Herbert (1962). "Society as Symbolic Interaction". En: Arnold M. Rose. *Human Behavior and Social Process: An Interactionist Approach*. Houghton-Mifflin. Reprinted in Blumer. pp. 179-192.
- _____ (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Botton Beja, Flora (1997). "El precio de la rectitud. El intelectual como crítico en la China tradicional". En: Fisac, Taciana (comp.), *Los intelectuales y el poder en China*. Madrid: Trotta, pp. 27-44.
- Bourdieu, Pierre (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz.
- _____ (1980). *The Logic of Practice*. Cambridge: Polity Press.
- _____ (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. París: Fayard.
- _____ (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- _____ & Passeron, Jean Claude (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.

- Block, David & Deborah Cameron (2002). "Introduction". En: David Block and Deborah Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*. New York: Routledge, pp. 1-10.
- Brace, Loring; Gamble, George R. & Bond, James T. (eds.) (1971). *Race and Intelligence*. Washington: American Anthropological Association.
- Breen, Michael P. (1996). "Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I". *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 19, pp. 50-64.
- Briggs, Charles L. (2005). "Genealogies of Race and Culture and the Failure of Vernacular Cosmopolitanisms: Rereading Franz Boas and W. E. B. Du Bois". *Public Culture*, 17(1), pp. 75-100.
- Brugger, Bill (1978). "Introduction: the Historical Perspective". En Bill Brugger (ed.), *China: the Impact of the Cultural Revolution*. London: Croom Helm, pp. 15-34.
- Bunyi, Grace (2001) "Language and Educational Inequality in Primary Schools in Kenya". En: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex, pp. 77-100.
- Canagarajah, Suresh (2001). "Critical Ethnography of a Sri Lankan Classroom: Ambiguities in Student Opposition to Reproduction through ESOL". En: Candlin and Neil Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context: A Reader*. New York: Routledge, pp. 208-226.
- Castells, M. (2000). *The information age: Economy, society and culture*. Oxford: Blackwell, Vols. 1-3.
- Cazden, Courtney B. (1988). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- _____ & Mehan, Hugh (1989). "Principles from Sociology and Anthropology: Context, Code, Classroom, and Culture". En: Maynard C. Reynolds (ed.), *Knowledge Base for the Beginning Teacher*. Elmsford: Pergamon Press, pp. 47-57.
- Chen, Ping (1999). *Modern Chinese. History and sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cheng, Anne (2002). *Historia del pensamiento chino*. Barcelona: Bellaterra.
- Cheng, Yunying (1996). "Making Special Education Compulsory and Inclusive in China". *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), pp. 47-58.
- Cherryholmes, Cleo (1988). "Construct Validity and the Discourses of Research". *American Journal of Education*, 96, pp. 421-457.
- Cicourel, Aaron V. (1978). "Language and Society: Cultural, Cognitive and Linguistic Aspects of Language Use". *Sozialwissenschaftliche Annalen*, 2, pp. 25-58.

- Cleverley, John (1985). *The Schooling of China. Tradition and Modernity in Chinese Education*. Sydney, London & Boston: George Allen & Unwin.
- _____ (1991) (2nd edition). *The Schooling of China. Tradition and Modernity in Chinese Education*. Sydney, London & Boston: George Allen & Unwin.
- Collins, James & Blot, Richard K. (2003). *Literacy and Literacies: Texts, Power, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Connors, Michael K. (2004). "Culture and Politics in the Asia-Pacific: Asian Values and Human Rights". En: Michael K. Connors, Rény Davison & Jörn Doscho (eds.), *The New Global Politics of the Asia-Pacific*. London & New York: Routledge, pp. 199-215.
- Chick, Keith (1996). "Safe-talk: Collusion in Apartheid Education". En: H. Coleman (ed.), *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 21-39.
- Christensen, Carol A. & Sherman Dorn (1997). "Competing Notions of Social Justice and Contradictions in Special Education Reform". *Journal of Special Education*, 31, pp. 181-198.
- Coccia, Filippo (1995). "Más allá de las reformas". *Revista de Occidente*, 172, pp. 7-30.
- Collins, James & Richard Plot (2003). *Literacy and Literacies: Text, Power and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dallmayr, Fred (2002). "Asian Values and Global Human Rights", *Philosophy East and West*, 52(2), pp. 173-189.
- Davies, Bethan (2005). "Communities of Practice: Legitimacy not Choice". *Journal of Sociolinguistics*, 9(4), pp. 557-581.
- Davison, Rény (2004). "China in the Asia-Pacific". En: Michael K. Connors, Rény Davison & Jörn Doscho (eds.), *The New Global Politics of the Asia-Pacific*. London & New York: Routledge, pp. 51-71.
- _____ (2004b). "Globalization and Regionalism in the Asia-Pacific". En: Michael K. Connors, Rény Davison & Jörn Doscho (eds.), *The New Global Politics of the Asia-Pacific*. London & New York: Routledge, pp. 140-162.
- De Bary, Theodore & Tu Weiming (1998) (eds.). *Confucianism and Human Rights*, New York: Columbia University Press.
- Deng, Xiaoping (1978). "Speech at the National Educational Work Conference. 22 de abril de 1978". *Beijing Review*, 18, 5 de mayo de 1978.
- Dendrinos, Bessie (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens: Grivas Publications.

- Diamond, Larry & Marc F. Plattner (1998) (eds.). *Democracy in East Asia*. Baltimore (Maryland) & London: Johns Hopkins University Press.
- Dikötter, Frank (2000). “Identidad”. En: Taciana Fisac y Steve Tsang (eds.), *China en transición. Sociedad, cultura, política y economía*. Barcelona: Edicions Bellaterra, pp. 165-188.
- Ding, Gang (2001). “Nationalization and Internationalization: Two Turning Points in China’s Education in the Twentieth Century”. En: Glen Peterson, Ruth Hayhoe & Yonglin Lu (eds.), *Education, Culture and Identity in Twentieth Century China*. Midchigan: University of Michigan Press, pp. 161-186.
- Duara, Prasenjit (1999). “La deconstrucción de la nación china”. En: Jonathan Unger (ed.), *Nacionalismo chino*. Barcelona: Bellaterra, pp. 63-94.
- Duranti, Alessandro (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Epstein, Irving (1991). “Educating China’s Disadvantaged Youth: a Case of Modernization and its Discontents”. En: Irving Epstein (ed.), *Chinese Education: Problems, Policies, and Prospects*, pp. 196–216.
- ____ (1992). ““Special Educational Provision in People’s Republic of China”. En: Ruth Hayhoe (ed.), *Education and Modernization the Chinese Experience*. Oxford: Pergamon Press, pp. 285–305.
- Epstein, Irving (ed.) (1991). *Chinese Education: Problems, Policies, and Prospects*. New York: Garland Publishing Inc.
- Erickson, Frederick (1992). “Ethnographic Microanalysis of Interaction”. En: Margaret LeCompte, Wendy Millroy & Judith Preissle (eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. New York: Academic Press, pp. 201-225.
- ____ (1993). “Transformation and School Success: The politics and Culture of Educational Achievement”. En: Evelyn Jacob & Cathie Jordan (eds), *Minority education: Anthropological perspectives*. New York: Ablex, pp. 27-52.
- Esteban, Mario (2004). *Nacionalismo y cambio político en China (1989-2002)*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ____ (2007). *China después de Tiananmen. Nacionalismo y cambio político*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Fairbank, John K. (1976). *The United States and China*. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Feng, Anwei (2007). *Bilingual Education in China. Practices, Policies and Concepts*. UK: Multilingual Matters.

- Fewsmith, Joseph (1997). *Dilemmas of Reform in China: Political Conflict and Economic Debate*. Armonk: M.E. Sharpe.
- Fisac, Taciana (1995). "Voces y silencios de la intelectualidad china". *Revista de Occidente*, 172, pp. 77-90.
- ____ (1997). "Héroes o bandidos: Intelectuales en la República Popular China". En: Taciana Fisac (comp.), *Los intelectuales y el poder en China*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 61-80.
- ____ (2000): "Cambios culturales". En: Taciana Fisac & Steve Tsang (eds.), *China en transición. Sociedad, cultura, política y economía*, Barcelona: Bellaterra; pp. 135-164.
- ____ & Tsang, Steve (2000). "China: mitos y realidades". En: Taciana Fisac & Steve Tsang (eds.), *China en transición. Sociedad cultura, política y economía*. Barcelona: Bellaterra, pp. 21-46.
- Fitzgerald, John (1995). "The Nationless State: The Search for a Nation in Modern Chinese Nationalism". *The Australian Journal of Chinese Affairs*, 33, pp. 75-107.
- ____ (1999). "El estado sin nación. La búsqueda de la nación en el nacionalismo chino moderno". En: Jonathan Unger (coord.), *Nacionalismo chino*, Barcelona: Bellaterra, pp. 95-132.
- Friedman, Edward (1995). *National Identity and Democratic Prospects in Socialist China*. New York: ME Sharpe.
- Friedman, Jonathan (1994). *Cultural Identity and Global Process*. London: Sage.
- Fong, Emily T.Y. (2009). "Institutional and Learner's Discourses about English and the Implications for 'China English'". *English Today*, 97 (25:1) (marzo 2009), pp. 44-49.
- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- ____ (1969). *L'archéologie du Savoir*. Paris: Éditions Gallimard.
- ____ (1975). *Surveiller et punir: Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- ____ (1976). *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard.
- ____ (1994). "Le Souci de la verité". *Dits et écrits*, 6, pp. 668-778.
- Furth, Charlotte (2002). "Intellectual Change: From the Reform Movement to the May Fourth Movement, 1895-190". En: Ou Fan, Lee & Goldman, Merle (eds.), *An Intellectual History of Modern China*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 13-96.

- García Parejo, I. (2004). "Inmigrantes en las aulas: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de segundas lenguas". En: *Aprendizaje de las lenguas en el marco europeo*. Madrid: MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado, pp. 37-61.
- Gal, Susan (1989). "Language and political economy". *Annual Review of Anthropology*, 18, pp. 345-367.
- Gao, Xiaosheng (1997). "Intelectuales durante la era de Mao. Algunas reflexiones personales". En: Taciana Fisac (comp.), *Los intelectuales y el poder en China*. Madrid: Editorial Trotta, pp. 81-91.
- Garfinkel, Harold (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gee, Paul (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer.
- Geertz, Clifford (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- ____ (1983). *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*. New York: Basic Books.
- Gellner, Ernest (1983). *Nations and Nationalism*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Gernet, Jacques (2007). *El mundo chino*. Barcelona: Ediciones Crítica.
- Giddens, Anthony (1982). *Profiles and Critique in Social Theory*. London: Macmillan.
- ____ (1984). *The Constitution of Society*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- ____ (1991). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Stanford: Stanford University Press.
- Giroux, Henry A. (1988). *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- ____ & McLaren Peter (1989). "Introduction: Schooling, Cultural Politics, and the Struggle for Democracy. En: Henry Giroux & Peter McLaren (eds.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: State University of New York Press, pp. xi-xxxv.
- Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behaviour*. New York: Pantheon Books.
- ____ (1981). *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- ____ (1984). *Frame Analysis. An Essay on the Organization of Experience*. Hanover & London: University Press of New England.

- Golden, Seán (2004). "Valores asiáticos y multilateralismo". En Seán Golden (ed.). *Multilateralismo versus unilateralismo en Asia: el peso internacional de los 'valores asiáticos'*. Barcelona: Bellaterra, pp. 103-132.
- Goody, Jack (1977). *The Domestication of the Savage Mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ____ & Watt, Ian (1963). "The consequences of literacy". *Comparative Studies in Society and History*, 5, pp. 304-345.
- Goodwin, Charles & Marjorie Harness Goodwin (2004). "Participation". En: Alessandro Duranti (ed.). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell, 222-244.
- Gray, John (1998). *False Down*. London: Granta Books.
- Gries, Peter H. (2004). *China's New Nationalism. Pride, Politics, and Diplomacy*. Berkely: University of California Press.
- Grieder, Jerome B. (1981). *Intellectuals and the State in Modern China: A Narrative History*. New York: Free Press.
- Grillo, Ralph D. (1989). *Dominant languages*. UK: Cambridge University Press.
- Gu, Dunyi (1999). "Further Reform of the Normal School Curriculum". *Chinese Education and Society*, 32 (1), pp. 67-79.
- Gumperz, John (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 130-152.
- ____ (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ____ (1986). "Interactional Sociolinguistics in the Study of Schooling". En: John Cook-Gumperz (eds.), *The Social Construction of Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 45-68.
- ____ (1992): "Contextualization and Understanding". En: Alessandro Duranti & Charles Goodwin (eds.), *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 229-52.
- ____ (1999). "On interactional Sociolinguistic Method". En: Roberts, Celia & Srikant Sarangi (eds.), *Talk, Work and Institutional Order. Discourse in Medical, Mediation and Management Settings*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 453-471.
- ____ & Dell Hymes (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston.
- Guo, Yingjie (1998). "Patriotic Villains and Patriotic Heroes: Chinese Literary Nationalism in the 1990s". *Nationalism and Ethnic Politics*, 4, pp. 163-188.

- _____. (2004). *Cultural Nationalism in Contemporary China. The Search for National Identity under Reform*. London & New York: Routledge Curzon.
- _____. (2007). “‘Pacific Rim’, ‘Pacific Era’, and Interdependence: China’s Nationalist Rimspeak”. En: Lawson, Stephanie & Wayne Peake (eds.), *Globalization and Regionalization: Views from the Pacific Rim*. University of Technology Sydney & Universidad de Guadalajara: Editorial Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, pp. 113-146.
- Habermas, Jürgen (1973). *Theory and Practice*. Beacon, Press.
- Harding, Harry (1997). “The Chinese State in Crisis, 1966-9”. En: Macfarquhar (ed.), *The Politics of China. The Eras of Mao and Deng* (2nd edition). Cambridge: Cambridge University Press, pp. 148-248.
- Harrell, Stevan (1996). “Civilizing Projects and the Reaction to Them”. En: Stevan Harrell (ed.), *Cultural Encounters on China's Ethnic Frontiers*. Seattle: University of Washington Press, pp. 3-36.
- Harris, Kevin (1979). *Education and Knowledge*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Harrison, Henrietta (2000). *The Making of the Republican Citizen: Political Ceremonies and Symbols in China, 1911-1929*. Oxford: Oxford University Press.
- Harrison, James (1969). *Modern Chinese Nationalism*. New York: Research Institute on Modern Asia.
- Halverson, John (1992). “Goody and the implosion of the literacy thesis”. *Man*, 27, pp. 301-317.
- Hamo, Michael; Blum-Kulka, Shoshana & Hachon, Gonen (2004). “From Observation to Transcription and Back: Theory, Practice, and Interpretation in the Analysis of Children’s Naturally Occurring Discourse”. *Research on Language and Social Interaction*, 37 (1), pp. 71-92.
- Hayhoe, Ruth (1984). “The Evolution of Modern Chinese Educational Institutions”. En: Ruth Hayhoe (ed.), *Contemporary Chinese Education*. London & Sidney: Croom Helm, pp.26-476.
- Hawkins, John N. (2000). “Centralization, Decentralization, Recentralization - Educational Reform in China”. *Journal of Educational Administration*, 3 (5), pp. 442-455.
- Heath, Shirley B. (1983). *Ways with words*. New York: Cambridge University.
- Heller, Monica (1999). *Linguistic Minorities and Modernity. A sociolinguistic ethnography*. Longman: London and New York.

- _____. (2001). "Discourse and Interaction". En: Schiffrin, Deborah, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (eds.), *Handbook of Discourse and Analysis*. Oxford: Blackwell, pp. 251-264.
- _____. (2001b). "Undoing the Macro/Micro Dichotomy: Ideology and Categorisation in a Linguistic Minority School". En: Nicolas Coupland, Srikant Sarangi & Christopher N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Pearson Education, pp. 212-234.
- _____. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris: Hatier.
- _____. (2003). "Globalization, the New Economy and the Commodification of Language and Identity". *Journal of Sociolinguistics*, 7 (4), pp. 473-492.
- _____. (2007). "Bilingualism as Ideology and Practice". En: Monica Heller (ed.), *Bilingualism: a Social Approach*. New York: Palgrave, pp. 1-22.
- _____. (2007b). "Bourdieu and 'Literacy Education'". En: Allan Luke & James Albright (eds.), *Bourdieu and Literacy Education*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 50-67.
- _____. (2007c). "Multilingual Communicative Competence: Towards a Genealogy". En: Oriol Guasch i Luci Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe*, Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, pp. 25-32.
- _____. & Marilyn Martin-Jones (eds.) (2001). *Voices of authority: Education and linguistic difference*. Westport, Conn.: Ablex Publishing.
- Henze, Jürgen (1984). "Higher Education: the Tension between Quality and Equity". En: Ruth Hayhoe (ed.), *Contemporary Chinese Education*. London & Sidney: Croom Helm, pp. 93-153.
- Heritage, John (1984). *Garfinkel and Ethnomethodology*. Cambridge: Polity.
- Higonnet, Patrice (1980). "The politics of linguistic terrorism and grammatical hegemony during the French Revolution". *Social Theory*, 5, pp. 41-69.
- Hobsbawm, Eric J. (1990). *Nations and nationalism since 1760*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hornberger, Nancy (1995). "Ethnography In linguistic perspective: understanding school processes". *Language and education*, 9 (4), pp. 233-247.
- _____. & Chick, Keith (2001). "Co-constructing School Safetime: Safetalk Practices in Peruvian and South African Classrooms". En: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex, pp. 31-56.
- Howatt, Anthony P.R. (1984). *A History of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Hsi-en Chen, Theodore (1981). *Chinese Education since 1949. Academic and Revolutionary Models*. New York: Pergamon Press.
- Hu, Jintao (2007). "Report to the Seventeenth National Congress of the Communist Party of China on Oct. 15, 2007". *Xinhua*, October 24th. Disponible on-line: http://news.xinhuanet.com/english/2007-10/24/content_6938749.htm
- Hu, Chang-tu (1969). "Orthodoxy Over Historicity: The Teaching of History in Communist China." *Comparative Education Review*, 13(1), pp. 2-19.
- Hu, Guangwei (2002). "Recent Important Developments in Secondary English-Language Teaching in the People's Republic of China". *Language, Culture and Curriculum*, 15 (1), pp. 30-49.
- _____ (2005). "English Language Education in China: Policies, Progress and Problems". *Language Policy*, 4, pp. 5-24.
- Hughes, Christopher R. (2006). *Chinese nationalism in the global era*. London & New York: Routledge.
- Hymes, Dell. H. (1964). "Introduction: Toward Ethnographies of Communication." En: John Gumperz & Dell Hymes (eds.), *The Ethnography of Communication*. Washington, D.C.: American Anthropological Association, pp. 1-34.
- _____ (1972). "Models of the Interaction of Language and Social Life". En: John J. Gumperz & Dell H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, pp. 35-71.
- Ives, Peter (2003). *Gramsci's politics of language: Engaging the Bakhtin Circle and the Frankfurt School*. Canada: University of Toronto Press.
- Jacob, Evelyn & Jordan, Cathie (1993). "Understanding Minority Education: Framing the Issues". En: Evelyn Jacob & Cathie Jordan (eds), *Minority education: Anthropological perspectives*. New York: Ablex, pp. 3-14.
- Jaffe, Alexandra (1999). *Ideologies in Action: Language Politics on Corsica*. Berlin: Mouton, Walter de Gruyter.
- Janks, Hilary (1997). "Critical Discourse Analysis as a Research Tool". *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Vol. 18, No. 3, pgs. 329-342.
- Jick, Todd (1979). "Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action". *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 602-611.
- Johnson, Chalmers A. (1962). *Peasant Nationalism and Communist Power: The Emergence of Revolutionary China 1937-1945*. Stanford: Stanford University Press.

- Jones, Alisa (2005), "Changing the Past to Serve the Present: History Education in Mainland China". En: Edward Vickers & Alisa Jones (eds.), *History Education and National Identity in East Asia*. London: Routledge, pp. 65–100.
- Kandiah, Thiru (1991). "Extenuatory Sociolinguistics: Diverting Attention from Issues to Symptoms in Cross-cultural Communication Studies. *Multilingua*, 10(4), pp. 345-80.
- Karan, Pradyumna (2005). *Japan in the 21st Century. Environment, Economy and Society*. Lexington: Univ. Press of Kentucky.
- Kelly, Louis G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley: Newbury House.
- Kress, Gunther & Van Leeuwen, Theo (1990) *Reading Images*. Victoria: Deakin University Press.
- _____ (1996). *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. London: Routledge.
- _____ (2001). *Multimodal Discourse - The Modes and Media of Contemporary Communication*. London: Arnold.
- Kubota, Ryuko (2002). "Impact of Globalization on Language Teaching in Japan". En: David Block and Deborah Cameron (eds.), *Globalization and Language Teaching*. London & New York: Routledge, pp. 13-28.
- Kun-Yu Woo, Peter (1991). "The Metaphysical Foundations of Traditional Chinese Moral Education". En: Tran Van Doan, Vincent Shen & George F. McLean (eds.), *Chinese Foundations for Moral Education and Character Development*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy, pp. 7-18.
- Labov, William (1969). "Contraction, Deletion, and Inherent Variability of the English Copula". *Language*, 45, pp. 715-762.
- _____ (1972). *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press.
- Lam, Agnes S.L. (2005). *Language Education in China*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Lan, William; Zhu, Y. & Lan, Joann (1996). "Education reform in China since 1978". En: Hu Jixuan, Hong Zhaohui & Eleni Stavrou (eds.), *Search of a Chinese Road Towards Modernization: Economic and Educational Issues in China's Reform Process*. New York: The Edwin Mellen Press, pp. 225-244.
- Langguth, Gerd (2003). "Asian Values Revisited". *Asia Europe Journal*, 1, pp. 25-42.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.

- Lee, Thomas H.C. (2000). *Education in Traditional China, a History*. Leiden, Boston and Köln: Brill.
- Leng, Hui (2005). "Chinese Cultural Schemata of Education: Implications for Communication between Chinese Students and Australian Educators". *Issues in Educational Research*, 15(1), pp. 17-36.
- Leys, Simon (trad.) (1997). *The Analects of Confucius*. New York and London: W.W. Norton & Company.
- Li, Lanqing (2004). *Education for 1.3 Billion. Former Chinese Vicepremier Li Lanqing on 10 Years of Education Reform and Development*. Beijing: Foreign Education and Research Press, Pearson Education.
- Li, Ma (1994). "Certain Explanations Regarding the Curriculum Plan for All-day Primary Schools and Lower Middle Schools Under the Nine-year Mandatory Educational System". *Chinese Education and Society*, 27 (2), pp. 27-68.
- Li, Ping; Zhong, Minghua; Lin, Bin; & Zhang, Hongjuan (2004). "Deyu as Moral Education in Modern China: Ideological Functions and Transformations". *Journal of Moral Education*, 33 (4), pp. 449-464.
- Li, Xiaojiang (2004). "Economic Reform and the Awakening of Chinese Women's Collective Consciousness". En: Gilmartin *et al.* (eds.), *Engendering China. Women, Culture and the State*. Massachusetts: Harvard University Press, pp. 360-382.
- Lin, Jing (1997). "Policies and Practices of Bilingual Education for the Minorities in China". *Journal of multilingual and multicultural development*, 18 (3), pp. 193-205.
- Lin, Angel M. Y. (2005). "Doing Verbal Play: Creative Work of Cantonese Working Class Schoolboys in Hong Kong". En: Ackbar Abbas & John Erni (eds.), *Internationalizing Cultural Studies: An Anthology*. Oxford: Blackwell, pp. 317-329.
- ____ & Martin, Peter (2005). "From Critical Deconstruction Paradigm to a Critical Construction Paradigm: An Introduction to Decolonization, Globalisation and Language-in-Education Policy and Practice". En: Angel Lin & Peter Martin (eds.), *Decolonisation, Globalisation. Language-in-education Policy and Practice*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters, pp. 1-19.
- Liu Xinke (2002). *The Chinese Traditional Culture and Education*. Changchun: Northeast China Normal University Press.
- Liu Yongbing (2008). "The Construction of Patriotic Discourse in Chinese Basal Readers". En: Rosana Dolón & Julia Todolí (eds.), *Analysing Identities in Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 57-74.
- Lo, Billie L.C. (1984). "Primary Education: a Two-Track System for Dual Tasks. En: Ruth Hayhoe (ed.), *Contemporary Chinese Education*. London & Sidney: Croom Helm, pp. 47-65.

- Lo, Leslie N.K. (1999) "Raising Funds and Raising Quality for Schools in China". *School Effectiveness and School Improvement*, 10 (1), pp. 31-54.
- Louie, Kam (2004). "Los Valores Asiáticos y la Internacionalización del Confucionismo". En: Seán Golden (ed.), *Multilateralismo versus Unilateralismo en Asia: el Peso Internacional de los 'Valores Asiáticos'*. Barcelona: Fundació CIDOB, pp. 173-195.
- Mackerras, Colin (2006). "Ethnic Minorities". En: Czeslaw Tubilewicz (ed.), *Critical Issues in Contemporary China*. New York: Routledge, pp. 167-192.
- Mackerras, Colin (2006b). "Critical Social Issues". En: Czeslaw Tubilewicz (ed.), *Critical Issues in Contemporary China*. New York: Routledge, pp. 193-226.
- Malinowski, Bronislaw (1922). *Argonauts of the Western Pacific: An Account of Native Enterprise and Adventure in the Archipelagoes of Melanesian New Guinea*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Martin, Peter (2005). "'Safe' Language Practices in Two Rural Schools in Malaysia: Tensions between Policy and Practice". En: Angel Lin & Peter Martin (eds.), *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 73-97.
- Martin-Jones, Marilyn (2007). "Bilingualism, Education and the Regulation of Access to Language Resources". En: Monica Heller (ed.), *Bilingualism: a Social Approach*. London: Palgrave, pp. 161-182.
- ____ & Saxena, Mukul (1996). "Turn-taking, Power Asymmetries, and the Positioning of Bilingual Participants in Classroom Discourse. *Linguistics and Education*, 8, pp. 105-123.
- ____ & Jones, Kimberly (eds.) (2000). *Multilingual Literacies: Reading and Writing Different Worlds*. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Rojo (1997). "El orden social de los discursos". *Discurso*, Otoño de 1996, Primavera 1997, pp. 1-37.
- ____ (2003). "El análisis crítico del discurso: una mirada indisciplinada". En: Iñiguez Rueda, Lupicinio (Coord.), *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: Ediciones de la Universidad Oberta de Catalunya, pp. 157-191.
- ____ (2006). "Aulas multilingües. Aportaciones y retos del método etnográfico". En: actas del VIII Congreso de Lingüística General. Universidad de Barcelona, 18-21 de abril de 2006.
- ____ (2009). *Constructing Inequality in Multilingual Classrooms*. Mouton, Berlin.

- ____ & van Dijk, Teun (1997). 'There was a problem and it was solved': legitimating the expulsion of 'illegal' migrants in Spanish parliamentary discourse. *Discourse & Society*, 8 (4), 523-566.
- ____ & Ángel Gabilondo (2001). "Michel Foucault". En: Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Chriss Bulcaen & Jan Blommaert (eds.), *Handbook of Pragmatics*, vol. 4. Amsterdam: Benjamins, pp. 1-21.
- ____ et al. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.
- ____ & Laura Mijares (eds.) (2007). *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: CREADE/CIDE.
- ____ (2007b). "«Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares". *Revista de Educación*, 343, Mayo-agosto 2007, pp. 93- 112.
- Martínez Robles (2003). *Chino I: introducción a la lengua y la escritura chinas*. Barcelona: UOC.
- Mason, Jennifer. (2002), *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mathur, Nalini (2007). *Educational Reform in Post-Mao China*. India: APH Publishing Corporation.
- Meeuwis, Michael (1994). "Leniency and testiness in intercultural communication: remarks on ideology and context in interactional sociolinguistics". *Pragmatics*, 4, pp. 391- 408.
- ____ & Sarangi, Srikant (1994). "Perspectives on Intercultural Communication: A critical Reading". *Pragmatics* 4 (3), pp. 309-313.
- Mehan, Hugh (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Michaels, Sarah (1981). "'Sharing Time': Children's Narrative Styles and Differential Access to Literacy". *Language in Society*, 10 (3), pp. 423-442.
- Ministerio de Educación (1978). *Ten-year system school English syllabus (Revised)*. Beijing: People's Education Press (中华人民共和国教育部。1978。全日制中学英语教学大纲（修订本）。北京:人民教育出版社).
- ____ (1993). *Ten-year system school English syllabus (Revised)*. Beijing: People's Education Press (中华人民共和国教育部。1993。全日制中学英语教学大纲（修订本）。北京:人民教育出版社).
- ____ (1994). "Action Plan for Patriotic Education". *Chinese Education and Society*, 39 (2), pp. 7-18.

- _____. (1999). "Education Law of the People's Republic of China". *Chinese Education and Society*, 32 (3), pp. 30-47.
- _____. (2000). *Ten-year system school English syllabus (Revised)*. Beijing: People's Education Press (中华人民共和国教育部。2000。全日制中学英语教学大纲(修订本)。北京:人民教育出版社).
- _____. (2001). "Action Plan for Vitalizing Education in the Twenty-first Century". *Chinese Education and Society*, 34 (49), pp. 18-28.
- _____. (2001b). *National English Curriculum Standard*. Beijing: People's Education Press (中华人民共和国教育部。2000。全日制普通高中英语课程标准。北京:人民教育出版社).
- _____. (2008). *Education in China*. Beijing: Beijing: People's Education Press (中华人民共和国教育部。2008年11月。中国教育概况。北京:人民教育出版社)
- Mok, Ka-Ho (2006). *Education Reform and Education Policy in East Asia*. London & New York: Routledge.
- Mondada, Lorenza & Gajo, Laurent (2001). "Bilingual Resources of Migrant Students and their Role in Classroom Interactions". En: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex, pp. 235-69.
- Morris-Suzuki, Tessa (1998). *Cultura, etnicidad y globalización: la experiencia japonesa*. México: Siglo XXI.
- Meyerhoff, Miriam (2002). "Communities of Practice". En: Jack Chambers, Natalie Schilling-Estes & Peter Trudgill (eds.), *Handbook of Language Variation and Change*. Oxford: Basil Blackwell, pp. 526-548.
- Ndayipfukamiye, Lin (2001). "The Contradictions of Teaching Bilingually in Postcolonial Burundi: From Nyakatsi to Maisons en Etages". En: Monica Heller & Marilyn Martin-Jones (eds.), *Voices of Authority: Education and Linguistic Difference*. Westport: Ablex, pp. 101-116.
- Newby, Laura (2000). "Las minorías étnicas". En: Taciana Fisac y Steve Tsang (eds.), *China en transición*. Barcelona: Ediciones Bellaterra, pp. 189-214.
- Nieto Martínez, Gladys (2007). "Los límites a los valores asiáticos: derechos humanos y equidad de género en China. En: Virginia Maquieira (ed.), *Mujeres, Globalización y Derechos Humanos*. Valencia: Cátedra, pp. 293-344.
- Nunan, David (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- _____. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ogbu, John (1992). "Les frontières culturelles et les enfants des minorités. *Revue française de pédagogie*, 101, pp. 9-26.
- Olson, David R. (1977). "From Utterance to Text: the Bias of Language in Speech and Writing". *Harvard Educational Review*, 47 (3), pp. 257-281.
- Pastor, Jean-Claude (1997). "Del adivino al letrado. Aspectos del pensamiento chino tradicional". En: Taciana Fisac, (coord.), *Los intelectuales y el poder en China*. Madrid: Trotta, pp. 15-26.
- Pastor, Susana (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Patiño Santos, Adriana (2008). *La construcción discursiva del fracaso escolar: conflictos en las aulas, el caso de un centro escolar multicultural de Madrid*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Peake, Cyrus H. (1970). *Nationalism and Education in Modern China*. New York: Howard Fertig.
- Pennycook, Alastair (1989). "The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching". *TESOL Quarterly*, 23 (4), pp. 589-618.
- _____. (1998). *English and the Discourses of Colonialism*. London: Routledge
- Pepper, Suzanne (1990). *China's Education Reform in the 1980s*. Berkeley, University of California, Institute of Asian Studies, Centre for Chinese Studies, China Research Monograph 36.
- _____. (1996). *Radicalism and Education Reform in 20th-Century China: The Search for an Ideal Development Model*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepper, Suzanne (1999). *Civil War in China. The Political Struggle, 1945-1949*. Lanham, Md. and Oxford: Rowman Littlefield Publishers.
- Postiglione, Gerard A. (1999). "Introduction: State Schooling and Ethnicity in China". En: Gerard A. Postiglione (ed.), *China's National Minority Education. Culture, Schooling and Development*. New York: Falmer Press, pp. 3-20.
- Pérez Milans, Miguel (2006). "Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in the Study of Language Teaching Methods". *Journal of Multicultural Discourses (Multilingual Matters)*, 1(1), pp. 60-85.

- Pérez Milans, Miguel (2007). "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida". En: Luisa Martín Rojo & Laura Mijares (eds.), *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela Multicultural*. CREADE, Madrid, pp. 111-146.
- Pérez Milans, Miguel (2007b). "Lectura y escritura en la enseñanza de español a escolares inmigrantes: el caso de los estudiantes chinos". En: Teodoro Álvarez Angulo (dir.), *La Magia de las Letras. El Desarrollo de la Lectura y la Escritura en Educación Infantil y Primaria*. MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid, pp. 273-319.
- Philips, Susan (1972). "Participant Structures and Communicative Competence: Warm Spring Children in Community and Classroom". En: Courtney B. Cazden, Vera P. John & Dell Hymes, (eds.), *Functions of language in the classroom*. Nueva York: Teachers College Press, pp. 370-394.
- Phillipson, Robert (1988). "Linguisticism: Structures and Ideologies in Linguistic Imperialism". En: Jim Cummins & Tove Skuttnab-Kangas (eds.), *Minority Education: from Shame to Struggle*. Avon: Multilingual Matters, pp. 339-358.
- Pieterse, Jan N. (1995). "Globalization as Hybridization". En: Mike Featherstone, Scott Lash & Roland Robertson (eds.), *Global Modernities*. London: Sage, pp 45-68.
- Pike, Kenneth L. (1954). *Emic and Etic Standpoints for the Description of Behavior*. Glendale: S. I. L.
- Popkewitz, Thomas (1984). *Paradigm and Ideology in Educational Research: The Social Functions of the Intellectual*. London: Falmar Press.
- Postiglione, Gerald (1999). *China's national minority education: Culture, schooling and development*. New York: Falmer Press.
- Potts, Patricia (2003). *Modernising Education in Britain and China. Comparative Perspectives on Excellence and Social Inclusion*. London & New York: Routledge.
- Poveda, David (2001). *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Price, Ronald F. (1970). *Education in Communist China*. London: Routledge.
- Pujolar, Joan (2006). "Competències lingüístiques i desigualtats socials". Ponencia de las 6enes Jornades de la Xarxa temàtica *Educació Lingüística i Formació d'Ensenyants en contextos Multiculturals i Multilingües: Aproximacions a la competencia multilingüe*. Bellaterra, 11-12 de maig de 2006.
- _____ (2006b). *Lengua, cultura y turismo. Perspectivas en Barcelona y en Catalunya*. Barcelona: Turisme de Barcelona.
- Rampton, Ben. (2006). *Language in Late Modernity. Interaction in an Urban School*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rasskin Gutman, Irina (en preparación). *El estudio de las prácticas discursivo-interaccionales de producción de alteridad en la escuela multicultural: el "Otro-inmigrante"*. Tesis doctoral inédita de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Reichardt, Charles S. & Cook, Thomas D. (1979). "Beyond Qualitative Versus Quantitative Methods", en Thomas D. Cook & Charles S. Reichardt (eds.), *Qualitative and Quantitative Methods in Evaluation Research*. Beverly Hills, CA: Sage, pp. 7-32.
- Richards, Jack C. & Rogers, Theodore S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ritzer, George (1998). *The McDonaldization Thesis*. London: Sage.
- Robertson, Roland (1995). "Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity". En: Mike Featherstone, Scott Lash & Roland Robertson (eds.), *Global Modernities*. London: Sage, pp 25-44.
- Rong, Xuelan & Shi, Tianjian (2001). "Inequality in Chinese Education". *Journal of Contemporary China*, 10 (26), pp. 107-124.
- Rosen, Stanley (1984). "New Directions in Secondary Education". En: Ruth Hayhoe (ed.), *Contemporary Chinese Education*. London & Sydney: Croom Helm, pp. 65-92.
- ____ (1992). "Women, Education and Modernization". En: Ruth Hayhoe (ed.), *Education and Modernization in Chinese Experience*. New York: Pergamon, pp. 255-284.
- Rubdy, Rani (2005). "Remaking Singapore for the New Age: Official Ideology and the Realities of Practice in Language-in-Education". En: Angel Lin & Peter Martin (eds.), *Decolonisation, Globalisation: Language-in-Education Policy and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 55-75.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel & Jerfferson, Gail (1974). "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-taking for Conversation". *Language*, 50, pp. 696-735.
- Said, Edward (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Sarangi, Srikant & Candlin, Christopher N. (2001). "'Motivational relevancies' some methodological reflections on social theoretical and sociolinguistic practice". En: Nicolas Coupland, Srikant Sarangi & Christopher N. Candlin (eds.), *Sociolinguistics and Social Theory*. London: Pearson Education, pp. 350-385.
- Schegloff, Emanuel (1972). "Sequencing in conversational openings". En: John Gumperz & Dell Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rhinehart & Winston, pp. 346-380.

- Schensul, Stephen; Schensul, Jean & LeCompte, Margaret (eds.) (1999). *Ethnographer's Toolkit*. Walnut Creek, CA: Sage.
- Schiller, Herbert (1985). "Transnational Media and National Development". En: Kaarle Nordenstreng & Herbert I. Schiller (eds.), *National Sovereignty and International Communication*. Urbana ILL: University of Illinois Press, pp. 21-32.
- Seán Golden (ed.) (2004). *Multilateralismo versus unilateralismo en Asia; el peso internacional de los 'valores asiáticos'*. Barcelona: Fundació CIDOB.
- Searle, John (1969). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seedhouse, Paul (2004). *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A conversation Analysis Perspective*. Oxford: Blackwell.
- Shi-xu (2005). *A Cultural Approach to Discourse*. New York: Palgrave.
- Shiping Zheng (1997). *Party vs. State in Post 1949 China. The Institutional Dilemma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simon, Roger (1984). "Signposts for a Critical Pedagogy: a Review of Henry Giroux's. Theory and Resistance in Education". *Educational Theory*, 34, pp. 379-388.
- Sinclair, John & Coulthard, Malcom (1975). *Towards an Analysis of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (1987). Empowerment as a Pedagogy of Possibility. *Language Arts*, 64, pp. 370-383.
- Smith, Anthony (2001). *Nationalism*. Cambridge: Polity Press.
- Stern, Hans H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Street, Brian (ed.) (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- _____ (1995). *Social Literacies: Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education*. London: Longman.
- Su, Xiaohuan (2002). *Education in China. Reforms and Innovations*. Beijing: China Intercontinental Press.
- Su, Zhixin & Su, Jilin (1994). "Teaching and Learning Science in American and Chinese High Schools: A comparative Study", *Comparative Education*, 30 (3), pp. 255-271.
- Sun, Shuyun (2006). *The Long March*. London: Harper Collins Publishers.

- Schwartz, Benjamin I. (2002). "Themes in Intellectual History: May Fourth and After". En: Ou Fan, Lee & Goldman, Merle (eds.), *An Intellectual History of Modern China*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-141.
- Tatsuo, Inoue (1999). "Liberal Democracy and Asian Orientalism". En: Joanne R. Bauer & Daniel A. Bell (eds.), *The East Asian Challenge for Human Rights*. New York: Cambridge University Press, pp. 27-59.
- Tsui, Aamy B. M. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Townsend, James (1999). "Nacionalismo chino". En: Jonathan Unger (ed.), *Nacionalismo chino*. Barcelona: Bellaterra, pp. 23-62.
- Unamuno, Virginia (1999). *Lenguas, escuela y diversidad sociocultural. Etnografía de la acción comunicativa*. Tesis doctoral inédita de la Universitat de Barcelona.
- Van Dijk, Teun (1987). *Communicating racism: ethnic prejudice in thought and talk*, Newbury Park, Calif.: Sage Publications.
- Van Doan, Tran (1991). "The Ideological Education and Moral Education". En: Tran Van Doan, Vincent Shen & George F. McLean (eds.), *Chinese Foundations for Moral Education and Character Development*. Washington: The Council for Research in Values and Philosophy, pp. 113-155.
- Van Hoof, Fried (1996). "Asian Challenges to the Concept of Universality: Afterthoughts on the Vienna Conference on Human Rights". En: Baehr (ed.), *Human Rights: Chinese and Dutch Perspectives*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers, pp. 1-15.
- Van Leeuwen, Theo (1995). *The Grammar of Legitimation*. London: Routledge. Wetherell.
- Vickers, Edward (2009). "The opportunity of China. Education, Patriotic Values and the Chinese State". En: Marie Lall & Edward Vickers (eds.), *Education as a Political Tool in Asia*. London & New York: Routledge, pp. 53- 101.
- Wang Binzhao (1999). *The Chinese Traditional Education*. Changsha: Central-South China Technology University Press.
- Wang, Hui & Karl, Rebecca E. (1998). "Contemporary Chinese Thought and the Question of Modernity". En: Xudong Zhang (ed.), *Intellectual Politics in Post-Tiananmen China*, número especial en *Social Text*, 55, 16 (2), pp. 9-44.
- _____ & Hale, Matthew (2007). "The politics of Imagining Asia: a Genealogical Analysis". *Inter-Asia Cultural Studies*, 8 (1), pp. 1-33.
- Wang, Qiang (2007). "The National Curriculum Changes and their Effects on English Language Teaching in the People's Republic of China". En: Jim Cummins & Chris Davison (eds.), *International Handbook on English Language Teaching*, Springer, pp. 87-105.

- Wittgenstein, Ludwig (1952). *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wodak, Ruth (2000). “¿La sociolingüística necesita una teoría social? Nuevas perspectivas en el Análisis Crítico del Discurso”. *Discurso y Sociedad*, 3 (2), pp. 123-147.
- Wolfram, Walter (1969). *A Sociolinguistic Description of Detroit Negro Speech*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Wu, Xin (1998). “Action research and teacher development in schools”. *Foreign Language Teaching and Research in Schools*, 2, pp. 28-34.
- _____. (2005). *Teacher Change. Issues in In-Service EFL Teacher Education*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Wu, Zongjie (1995). “Action Research: A New Approach TEFL Teacher Education”. *Foreign Language Teaching and Research*, 2, pp. 35-41.
- _____. (2005). *Teachers’ Knowledge in Curriculum Change. A Critical Discourse Study of Language Teaching*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Zhang, Sizhong (ed.) (1993). *Zhang Sizhong’s Foreign Language Teaching Method: Theory and Practice*. Shanghai: Shanghai Jiaotong University Press.
- Zhang, Zhengdong (1995). *Principles and Models of the Three-Dimensional Approach of Foreign Language Teaching*. Chongqing Press (张正东。1995。外语立体化教学法的原理与模式。重庆: 重庆出版社)
- Zhao, Dingxin (2001). *The Power of Tiananmen. State-Society Relations and the 1989 Beijing Student Movement*. Chicago & London: Chicago University Press.
- Zhao, Suisheng (1998). “A State-led Nationalism: the Patriotic Educational Campaign in Post-Tiananmen China”, *Communist and Post-Communist Studies* 31(3), pp. 287-302.
- _____. (2004). *A Nation-State by Construction. Dynamics of Modern Chinese Nationalism*. California: Stanford University Press.
- Zhao, Yali (2005). “Character Education in China Today”. *Social Studies and the Young Learner*, 17 (3), Jan-Feb 2005, pp.11-14.
- Zheng, Shiping (1997). *Party vs. State in Post-1949 China. The Institutional Dilemma*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zheng, Yongnian (1999). *Discovering Chinese Nationalism in China*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhong, Qiquan, Jing, Zhengyang & Wu, Guoping (eds.) (2000). *Understanding Education in China*. Beijing: Educational Science Press.

Documentos legislativos

- “Plan de acción para promover la educación para el siglo XXI” (面向 21 世纪教育振兴行动计划), de 1999.
- “Ley de educación de la República Popular China” (中华人民共和国教育法), de 1995.
- “Sobre la resolución de reforma del sistema educativo” (关于学制改革的决定), de 1951.
- “Plan de desarrollo económico nacional de 1953-1957 de la República Popular China” (中华人民共和国 1953~1957 年的国民经济发展计划), de 1952.
- “Sobre la circular de la educación de las tradiciones revolucionarias y el patriotismo para la llevar a cabo la implantación completa de las reliquias culturales” (关于充分运用文物进行爱国主义和革命传统教育的通知), de 1991.
- “Sobre la resolución de reforma de la estructura educativa” (关于教育体制改革的决定), de 1985.
- “Sobre las sugerencias que promueven el desarrollo equilibrado de la educación obligatoria” (关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见), de 2005.
- “Comunicación de la educación nacional de China” (中国全民教育国家报告), de 2005.
- “Esbozo de reforma y desarrollo de la educación en China” (中国教育发展和改革纲要), de 1993.
- “Esbozo de implementación de la educación patriótica” (爱国主义教育实施纲要), de 1994.
- “Sugerencias del Comité Central del Partido Comunista Chino sobre el avance del fortalecimiento y la mejora del trabajo de la educación moral en las escuelas” (中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见), de 1994.
- “Procedimiento para el trabajo de la educación moral en la educación primaria y secundaria” (中小学德育工作规程), de 1998.
- “Resolución del Comité Central del Partido Comunista Chino y del Departamento de Estado sobre la profundización de la reforma educativa para la promoción integral de la educación de calidad” (中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定), de 1999.
- “Sugerencias del Comité Central del Partido Comunista Chino y de la Oficina General del Departamento de Estado sobre la adaptación a las nuevas circunstancias del avance del fortalecimiento y la mejora del trabajo de la educación moral en la

educación primaria y secundaria” (中共中央办公厅国务院办公厅关于适应新形势进一步加强和改进中小学德育工作的意见), de 2000.

Documentación en recursos Web

Página Web del Ministerio de Educación chino: www.moe.edu.cn.

Atlas electrónico Encarta: <http://encarta.msn.com>.

Página Web del gobierno de la provincia de Zhejiang (www.zei.gov.cn).

Red informática de investigación y educación de China (中国教育和研究计算机网): www.edu.cn.

Gobierno de la ciudad de Hangzhou (www.hangzhou.gov.cn).

Agencia gubernamental *Cangnan* (www.cncn.gov.cn).

Gobierno de la provincia de Zhejiang (www.zei.gov.cn).

GLOSARIO DE TÉRMINOS PRINCIPALES EN CHINO

(según orden de aparición en la tesis)

计划:	plan (n), programa (n)
行动:	acción (n), operación (n)
关于:	sobre (prep), con respecto a (prep)
中华人民共和国:	República Popular China
经济:	economía (n), económico (adj)
国民:	nacional (adj)
通知:	circular (n), nota (n)
传统:	tradición (n)
革命:	revolución (n)
爱国主义:	patriotismo (n)
进行:	avanzar (v), llevar a cabo (v), emergencia (n)
文物:	reliquias culturales (n), reliquias históricas (n)
运用:	uso (n), implantación (n), usar (v)
充分:	abundante (adj), completo (adj)
意见:	sugerencias (n), propuestas (n)
均衡:	equilibrado (adj), armonioso (adj)
义务教育:	educación obligatoria (n)
推进:	avanzar (v), promover (v)
报告:	comunicación (n), informar (v)
纲要:	esbozo (n), esquema (n)
实施:	implementar (v), llevar a cabo (v)
改进:	mejorar (v)
中共中央国:	Comité Central del Partido Comunista Chino (n)
振兴:	desarrollar (v), promover (v)
规程:	regulación (n), procedimiento (n)
央国务院:	Departamento de Estado (n)
适应:	adaptar (v), adaptación (n)
形势:	situación (n), circunstancias (n)
教学:	enseñanza (n)
取得:	obtener (v)
显著:	extraordinario (adj)
成绩:	resultados (n)
行为:	conducta, comportamiento (n)
规范:	criterio, norma, estándar (n)
示范:	demonstración (n), mostrar como un modelo (v)
精神:	espíritu (n), esencia (n), espiritual (adj)
文明:	civilización (n), cultura (n)
单位:	unidad (n)
全国:	el país entero (n), nacional (adj)
红旗:	bandera roja (n)
管理:	administración (n), gestión (n), gestionar (v)

方言:	habla local (n)
正式场合:	ocasión formal (n)
表示:	expresar (v), denotar (v)
亲切:	cordialidad (n), familiar (adj)
官方:	oficial (adj)
先进:	avanzar (v), avanzado (adj)
学科:	disciplina (n), asignatura (n)
竞赛:	competición (n)
决定:	resolución (n), resolver (v)
素质:	calidad (n)
教育:	educación (n)
全面:	integral (adj)
改革:	reforma (n), reformar (v)
深化:	intensificar (v)
务院:	departamento de Estado (n)
品格:	carácter (n)
体验:	aprender a través de la experiencia personal (v)
能力:	habilidad, capacidad (n)
评价:	valoración, evaluación (n)
异国:	extranjero (n)
深深:	profundo (adj), profundamente (adj)
任命:	nombramiento (n), nombrado (adj)
政府:	gobierno (n)
经常:	contante (adj), constantemente (adv)
调整:	ajuste (n) , ajustar (v)
搞:	hacer (v), estar al cargo de (v)
压力:	presión (n)
关系:	relación (n), afectar (v)
招生:	matricular o inscribir estudiantes (v)
烦恼:	problemas (n), preocupaciones (n), enfadar (v)
自主:	libertad (n), actuar por uno mismo (v), autónomo (adj)
权利:	derecho (n)
课程:	asignatura (n), disciplina (n), curso (n), currículum (n)
按照:	de acuerdo con (prep), en base a (prep)
想法:	creencia (n), idea (n), opinión (n), visión (n)
困难:	problemas (n), dificultades (n)
发展:	desarrollo (n)
变化:	cambiar (v)
优秀:	deslumbrar (v), admirable (adj), brillante (adj), excelente (adj)
竞争:	competición (n), competir (v)
努力:	esfuerzo (n), esforzarse (v)
严:	estricto (adj), severo (adj)
规矩:	regla (n), norma (n), disciplinado (adj)
训练:	ejercitar (v), disciplinar (v), entrenamiento (n)

死板:	rigidez (n), rígido (adj)
考取:	pasar un examen de acceso (v)
获得:	obtener (v), recibir (v)
称号:	designación (n), título (n)
列为:	ser clasificada como (v)
实习学校:	escuela de prácticas (n)
团结:	unidad (n), solidaridad (n)
协作:	cooperación (n)
精神:	espíritu (n)
基础:	base (n)
尽如人意:	satisfactorio (adj)
整体:	general (adj), entero (adj), íntegro (adj)
办学:	dirigir una escuela (v)
设施:	instalaciones (n), facilidades (n)
要求:	demandas (n), requisitos (n), requerir (v)
标志性:	lugar de referencia (n)
现代化:	modernización (n)
不断:	constante (adj)
创新:	innovación (n)
单位:	unidad (n)
先进:	avanzar (v), avanzado (adj)
教工:	personal académico y administrativo (n)
条例:	regulación (n)
贯彻:	implementar (v), llevar a cabo (v)
示范:	demonstración (n), modelo (n), demostrar (v)
文明:	civilización (n), cultura (n)
安全:	seguridad (n), seguro (adj)
任务:	misión (n), tarea (n), deber (n)
艰巨:	ardua (adj), difícil (adj)
物竞天择:	selección natural (n)
适者生存:	supervivencia de los más fuertes (n)
制订:	formular (v), trabajar (v)
清醒:	sensato (adj), sobrio (adj)
计划:	plan (n)
成绩:	resultados (n)
认识:	conocimiento (n), conocer (v), reconocer (v)
面临:	estar confrontado con algo (v)
形势:	situación (n), circunstancia (n)
肩负:	cargar (n)
使命:	misión (n)
承担:	asumir (v)
责任:	deber (n), responsabilidad (n)
形象:	imagen (n)
表情:	expresión facial (n)

气质:	temperamento (n), disposición (n)
形成:	formar (v), tomar forma (v)
指标:	objetivo (n), indicador (n)
班值周:	clase responsable de la semana (n)
管理的学生:	estudiantes organizadores (n)
中队长:	responsables de grupo (n)
大队长:	responsables de centro (n)
道德教育:	educación moral (n)
周一开会:	encuentro de los lunes (n)
锻炼:	prácticas físicas (n)
升旗礼:	ceremonia de izado de bandera (n)
唱国歌:	canto del himno nacional (n)
眼操:	ejercicios de ojos (n)
敬礼:	ritual de saludo (n)
音标:	símbolo fonético (n)
语法:	gramática (n)
对面:	opuesto (adj)
堂课:	lección (n)
讲解:	explicar (v), hablar (v), comentar (v)
包括:	consistir (V), comprender (v), incluir (v)
单词:	palabra (n)
认识:	conocimiento (n), conocer (v)
目标:	objetivo (n)
完成:	completar (v), conseguir (v), cumplir (v)
办学:	dirigir una escuela (v)
健康:	salud (n), saludable (adj)
心理:	mentalidad (n), psicología (n), mental (adj), psicológico (adj)
考核:	evaluar (v), examinar (v)
教育部门:	departamento de educación (n)
素养:	logro (n), realización (n)
品格:	carácter (n)
理念:	noción (n), concepto (n), principio (n)
实践:	practicar (v)
技能:	habilidades (n)
掌握:	captar (v), manejar (v)
实际:	práctica (n), realidad (n), práctico (adj), real (adj)
意志:	deseo (n), motivación (n)
情操:	sentimiento (n)
拓展:	visión (n)
能力:	capacidad (n), habilidad (n)
思维:	pensamiento (n)
任务:	tarea (n), misión (n)
阶段:	nivel (n), sección (n), fase (n), etapa (n)
激发:	estimular (v), excitar (v)

培养:	cultivar (v), entrenar (v)
使:	causar (v), hacer (v)
树立:	adquirir (v), adoptar (v)
自信心:	autoconfianza (n)
策略:	estrategia (n), táctica (n)
有效:	efectivo (adj), válido (adj)
精神:	espíritu (n), esencia (n)
综合:	complejo (n), integral (n), integrar (v), compuesto (adj)
观察:	observación (n)
想像:	imaginar (v), visualizar (v)
记忆:	memoria (n), recordar (v)
创新:	innovación (n)
人生观:	perspectiva de vida (n)
构建:	construir (v)
规划:	programa (n)
队伍:	tropas (n), contingente (n), personal (n)
组织:	sistema organizado (n), organización (n), organizativo (adj)
制度:	institución (n), sistema (n)
环境:	contexto (n), ambiente (n), entorno (n)
氛围:	atmósfera (n)
日趋:	tender gradualmente hacia (v)
浓厚:	densidad (n), rica (adj), fuerte (adj)
改观:	cambiar en apariencia (v)
轨道:	camino (n), trayectoria (n)
人类社会:	sociedad humana (n)
师资:	profesores cualificados (n)
组成:	elemento (n), parte (n)
成就:	logro (n), resultado (n)
需要:	necesidades (n), demandas (n)
渗透:	infiltrar (V), permear (v)
价值:	valor (n)
指导思想:	guía ideológica (n)
提出:	proponer (v), postular (v)
切实:	práctica (adj), realista (adj), concienzudamente (adv)
贯彻:	implementar (v), poner en práctica (v), llevar a cabo (v)
规定:	provisión (n)
办法:	medios (n), medida (n), instrumento (n), método (n)
推荐:	recomendación (n), recomendar (v)
保送:	recomendar para la admisión escolar (V)
文件:	documento (n)
全面性:	global (adj), integral (adj)
表现:	comportamiento (n), actuación (n), comportarse (v), manifestar (v)
优先:	tener prioridad (v), prioridad (n)
品学兼优:	(de un estudiante) moral e intelectualmente superior (grado)

评定:	evaluación (n), evaluar (v)
量化:	cuantitativo (adj)
因素:	factor (n), elemento (n)
过程:	proceso (n)
情感:	emoción (n), sentimiento (n)
有效:	efectivo (adj), válido (adj)
中国共产党:	Partido Comunista Chino (n)
勤:	atención (n), diligente (adj)
卫生:	higiene (n), salud (n)
孝敬:	piedad filial (n)
礼貌:	cortesía (n), civismo (n)
生活环境:	entorno (n), ambiente (n)
祖国:	patria (n)
人民:	pueblo (n)
长征:	La Larga Marcha (n)
红军:	el ejército rojo (n)
笃志:	tenaz (adj)
博学:	erudito (adj)
多思:	reflexivo (adj)
豁达:	de mente abierta (actitud) (adj)
科学:	ciencia (n)
知识:	conocimiento (n), información (n)
社会:	sociedad (n), comunidad (n)
体系:	sistema (n)
事实:	hechos (n)

ANEXO I

Guiones de entrevistas semi-estructuradas

GUION DE ENTREVISTA A PARES DE ESTUDIANTES

1. Edades y nombres; lugares de procedencia y de residencia; ¿por qué vienen a este centro y no a otro?
2. Impresiones sobre el centro: ¿qué les parece el centro?, ¿y los profesores?, ¿qué es lo que más les gusta y lo que menos de su centro educativo y de los profesores que tienen?
3. Impresiones sobre la cotidianeidad: ¿les parece muy duro estudiar? Descripción de lo que hacen desde que se levantan hasta que se acuestan en un día ordinario; ¿qué cambiarían de la educación que conocen?, ¿qué les parecen las actividades cotidianas realizadas fuera de las aulas (especialmente los encuentros de los lunes y los ejercicios matinales)?, ¿para qué creen que sirven estas actividades?, ¿les parece aburrido o divertido?
4. La organización y distribución de las tareas dentro del aula: ¿qué figuras existen?, ¿qué tipos de actividades hace cada una?, ¿para qué?, ¿qué les parecen dichas actividades?
5. La clase encargada de la semana: ¿en qué consiste?, ¿para qué creen que sirve?, ¿les parece útil o no?, ¿cuál ha sido el papel de cada uno de los dos la última vez que su grupo ha sido la clase encargada de la semana y por qué?
6. La actividad curricular y la asignatura de inglés: ¿qué notas han tenido al final de cada semestre?, ¿y en la asignatura de inglés?, ¿por qué creen que han tenido esas notas?, ¿creen que podrían mejorar el próximos semestre?, ¿cómo se puede mejorar?, ¿cuál es la parte más importante de cada unidad didáctica para ellos, en la asignatura de inglés?; descripción de un buen alumno y un mal estudiante que conozcan en el centro.
7. Planes de futuro: ¿qué quieren hacer en el futuro?, ¿quieren seguir estudiando o no?, ¿por qué?

GUIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES DE INGLÉS

1. Datos generales: experiencia docente, centro de estudios superiores en el que se formó, impresiones de su formación (puntos fuertes y débiles), edad, procedencia geográfica y lugar de residencia.
2. Preguntas sobre el centro: periodicidad, estructura y objetivos de las reuniones de profesores y de las competencias de docentes por áreas; la estructura organizativa del centro y los tipos de figuras existentes; las actividades fuera de las aulas: ¿existen documentos que las regulen?, ¿se registra el seguimiento de estas actividades por parte de los estudiantes?, ¿cómo se sabe quién es un buen estudiante y quién no en estas actividades?
 - a. Encuentro de los lunes: ¿en qué consisten?, ¿para qué sirven?, ¿de qué partes se componen?
 - b. Ejercicios matinales: ¿cuándo?, ¿para qué?
 - c. Actividades a cargo del grupo de la semana: ¿por qué?, ¿qué actividades son en concreto y en qué horarios se desarrollan?, ¿cómo se organiza el grupo y por qué?
3. Preguntas sobre el grupo:
 - a. Organización: ¿existen líderes y grupos encargados de diferentes funciones?, ¿cómo se deciden estas diferentes funciones?, ¿existe algún registro sobre el seguimiento de las actividades del aula?, ¿en qué consiste?
 - b. Exámenes: ¿cada cuánto tiempo tienen lugar los exámenes?, ¿son igual para todas las clases o cada profesor lo hace de forma distinta?, ¿cuándo tienen lugar los exámenes nacionales?, ¿quiénes, cuántos y por qué han suspendido el examen de final de semestre?
 - c. Deberes y trabajo semanal: ¿cómo se evalúa el seguimiento de los alumnos a parte de a través de los exámenes?, ¿en qué consisten las actividades de copia registradas en la observación de aula y cuándo se hacen?
 - d. El “buen” y el “mal” estudiante: ¿quién es un buen y un mal estudiante desde tu punto de vista?, ¿qué se puede hacer con el mal estudiante?
 - e. Distribución en el aula: ¿Por qué cada semana cambia la organización de la clase y de acuerdo a qué?
 - f. Padres: ¿cómo participan?, ¿cuándo se establecen contactos entre los profesores y los padres?

GUION DE ENTREVISTA REALIZADA A DIRECTORES DE CENTRO

1. Formación, Centro de Educación Superior en el que estudió, edad, procedencia geográfica, experiencia como docente y como director/a.
2. Periodicidad de las reuniones de todos los profesores del centro y objetivo de estas reuniones.
3. Descripción de las actividades cotidianas de un director de centro a lo largo de un día.
4. Opinión general sobre la educación en China.
5. Funciones principales de un director de centro en el sistema educativo público chino.
6. Los encuentros colectivos a lo largo de cada semana: descripción de las partes de dichos eventos y de sus objetivos.
7. Opinión sobre su propio centro, puntos débiles y fuertes del mismo.
8. Aspectos que le gustan y que no le gustan de ser un/a directora de centro.
9. Definición de un “buen” y “mal” estudiante.

ANEXO II

Modelos de cuestionarios

MODELO DE CUESTIONARIO PARA ESTUDIANTES

学生的调查

你好！

这些问题不是固定的，你可以自由发挥(可写在问卷的任何地方)，尽可能多的告诉我这里的教学情况。为了保护你的隐私，这份调查将是匿名的，因此你不必担心。

十分感谢你的帮忙！

米盖尔

1. 你对学习英语有什么感觉？
2. 对你来说，学习英语有什么原因？
3. 学习英语课和其他的学科有没有差别？如果有差别，什么地方不一样？你对那一些差别有什么感觉？
4. 学习英语什么地方喜欢什么地方不喜欢？为什么？
5. 你觉得英语课本里面的照片和对话怎么样？对你来说，这课本里面的内容跟你的情况，生活，文化或思想方法有没有关系？为什么？
6. 你在英语课的时候感觉舒服不舒服？为什么？
7. 对你来说，为什么中国教育需要英语课？

[TRADUCCIÓN]
Cuestionario para estudiantes

Hola:

Estas preguntas no son cerradas, puedes responder con libertad (puedes escribir en cualquier lugar del cuestionario), cuéntame todo lo que puedas de la situación de la educación de aquí. Para proteger tu privacidad, este cuestionario es anónimo, por lo que no te tienes que preocupar.

Muchísimas gracias por tu colaboración,
Miguel

1. ¿Qué te parece estudiar inglés? ¿Qué impresiones tienes?
2. Desde tu punto de vista, ¿qué utilidad tiene aprender inglés?
3. ¿Hay diferencias en el estudio de la asignatura de inglés en comparación con el resto de las asignaturas? Si las hay, ¿cuáles son esas diferencias?, ¿qué impresiones te producen?
4. ¿Qué aspectos te gustan y cuáles no del aprendizaje de inglés? ¿Por qué?
5. ¿Qué te parecen las imágenes y los diálogos que contienen los libros de texto de la asignatura de inglés? Desde tu punto de vista, ¿el contenido de dicho libro guarda relación con tu situación, tu vida, tu cultura y tu modo de pensar?
6. ¿Te encuentras cómodo/a en clase de inglés? ¿Por qué?
7. Desde tu punto de vista, ¿por qué crees que es necesaria la asignatura de inglés en la educación china?

MODELO DE CUESTIONARIO BILINGÜE PARA DOCENTES DE INGLÉS

中国中小学英语教育调查

Questionnaire on English language education in Chinese primary and secondary schools

您好！

首先，非常感谢您那天抽出时间与我讨论关于中国中小学英语教育的相关问题。为了深入了解该问题，我做了一份问卷调查，希望可以得到您进一步的帮助，在这里向您致以真诚的谢意！

正如我们在之前的谈话中我所提到的，我十分迫切地想要了解中国的中小学英语教育，这样，我可以将这里的经验带回马德里，运用到对华裔中小学生的预科西班牙语教育中。

所以我希望您能帮我回答一些关于您教学经历的相关问题。这些问题不是固定的，您可以自由发挥(可写在问卷的任何地方)，尽可能多的告诉我这里的教学情况。为了保护您的隐私，这份调查将是匿名的，因此您不必担心。

十分感谢您的帮忙！

米盖尔

First of all, I would like to thank you the time you shared with me this morning when talking about education in China. Here I send you some questions about your experiences in teaching English as a second language in your schools.

As I said, I am interested in any aspect related to the Chinese Primary and Secondary education, particularly in relation to the teaching of English, so I can get more data about the previous knowledge and background of those Chinese students that are leaning Spanish now in Madrid Secondary education.

For these reason, I would like to highlight that this is not a fixed questionnaire, so the more you can tell me about anything related to the questions, the better for me to understand Chinese education in Zhejiang Province (you can use as much space as you want for answering).

Your names will not be cited in any document in order to preserve your anonymity.

Thank so much for your help!

Miguel

1- 个人问题

a. 您教英语多久了？除英语外，您还教授其他课程吗？

b. 您的年龄是？

c. 您之前的专业是什么？您是在哪儿学习的？

2- 个人问题

a. 您教英语多久了？除英语外，您还教授其他课程吗？

b. 您的年龄是？

c. 您之前的专业是什么？您是在哪儿学习的？

3- 关于您所在的学校

a 您的学校是公立还是私立？（或其他类型）

b 您的学校是小学还是中学？

c 可以描述下您的学校吗？（例如教学楼的数量，多少楼层，多少教室，有无运动设施等）

d 您所在学校的老师和学生的数量各是多少？有无系的划分（如语言系，数学系，科学系等）？

e 您每天的上课时间怎样安排？在你的学校每天学生几点上下学？

f 在您的学校不同科目的老师之间怎么协调合作？

g 您的学校跟其他机构有无合作关系？(如兄弟院校、科研单位或城市机构等)

h 您的学校跟学生家长有无联系？学生家长参与学校的教学活动吗？

i 在您的学校有无教师培训活动？具体怎样安排？是必修还是选修？

j 在您的教学中有无教学组织的官方文件，例如学校的教学理念、教学目标，以及教学大纲，您能否简单描述，或发给我一份文件样本。

4- 关于您的班级

a. 您学生的平均年龄是？几年级？

- b. 教室桌椅如何摆放？（分排、行还是分组？）
- c. 您对学生的主要教学目标是？你怎样检验他们是否达到了该目标？
- d. 您采用的主要教学方法是什么？您每节课一般有哪些教学活动？您可以简单描述下一节课的教学情况吗？
- e. 您一般使用什么教材和练习？该教材的重要性怎样？（是否作为教学的重点内容）
- f. 您的学生在英语学习中面临的主要困难是什么？
- g. 您在教授过程中的主要困难是什么？
- h. 学生在课堂中需要遵守哪些规则和纪律？他们如何学会这些规则？
- i. 您认为在英语学习过程中需要掌握的最重要的技能是什么？（如听力、写作、语法、口语、阅读等）为什么
- j. 您如何教授写作和口语？您认为这两项技能是同样重要，或哪个更加重要？为什么？
- k. 您觉得目前中国中小学英语教育需要改革吗？哪些地方需要改进？如何改进？为什么？

非常感谢您的帮助和合作！

有其他问题请您及时联系我！如果您想要参与我的研究，我将十分欢迎！我的电子邮箱是 miguel_milans@hotmail.com

米盖尔

1- Just three personal questions:

- a. How many years have you been teaching English in schools? Have you taught any other subject?

- b. How old are you?
- c. What is your major? Where did you study?

2- General aspects regarding the school organization:

- a. Is your school public or private?
- b. Is it a Primary or a Secondary school?
- c. How is the school like? (Number of buildings, floors, classrooms, sports facilities...)
- d. How many teachers and students are in the school? How many Departments (Science department, language department...)?
- e. How is the daily schedule? (at what time does the school open? At what time does it close? Are there breaks? How many and at what time?...)
- f. How do the teachers coordinate their activity between them?
- g. Is there any coordinated activity between your school and other institution within the neighbourhood or the city?
- h. What is the relationship between the school and the student's parents? Do they participate in the educational activity?
- i. Are there training activities for the teachers in your school? What kinds of possibilities have the teachers to keep learning outside of the school? Are they optional or compulsory? For how long time?
- j. Is there any official document in your school in relation to the school's organization, the school's educational philosophy, the educational objectives to achieve...? Could you describe it a little bit (contents, sections...)? Do you have any copy of these documents that I could have a look at?

3- Aspects regarding the activity in your classroom:

- a. How old are the students that you teach to?
- b. How do you set the tables and chairs within the classroom's space? (in rows, in groups...)
- c. What are the main objectives that your students have to achieve at the end of the year?
- d. What are the teaching methods that you use in class? Which kinds of activities do you usually use? Could you describe in a detailed way how the activity is in a one-hour (regular) lesson (a daily lesson: time, space, activities...)

- e. Which materials do you use in class? What is the role they play in classroom activity (central or not?)
- f. What are the main difficulties that the students usually face when learning English in your class?
- g. What are the main difficulties that you usually face when teaching English?
- h. Which are the main rules and norms that the students have to keep in mind in class (discipline)? How do they know these rules?
- i. Which are the main skills that you focus on when teaching English? Why?
- j. How do you teach writing and oral language in classroom? What of these are more important for you? Why?
- k. What would you like to improve in relation to the teaching and learning of English? Do you think there is any concrete aspect that should be changed in order to get better results?

Thank you so much for your help and collaboration!

This is my email address: miguel_milans@hotmail.com

You can contact me for any question or comment. I also would be pleased if someone wants to do any research activity or cooperation with me.

Miguel

ANEXO III

Ejemplos de interacciones de entrevista

EJEMPLO DE INTERACCIÓN EN ENTREVISTA A ESTUDIANTES
Entrevista a dos estudiantes de 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria
Centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao* (杭州实验学校)

- 1 **Miguel:** 啊/那个。。。你们是那个叫什么名字啊？
2 **Chunhua:** 啊，陆星辰
3 **Miguel:** 陆星辰啊？还有你呢？
4 **Jianyu:** 我叫杨扬
5 **Miguel:** 嗯？
6 **Jianyu:** 杨扬
7 **Miguel:** 噢/杨扬//好/那个。。。你们是那个。。。多大？
8 **Jianyu:** 我十五岁
9 **Miguel:** 十岁啊/哦不是/十五岁啊？
10 **Chunhua:** 啊。。。一样是十五吧//
11 **Miguel:** 一样的阿？
12 **Chunhua:** 嗯
13 **Miguel:** 啊。好好//好/你们是那个。。。((O))你们是那个
14 **Jianyu:** 是的//
15 **Chunhua:** 是的
16 **Miguel:** 那个。。。你们那个。。。鲁/离那个。。。学校那个。。。学校远不
17 远？
18 **Chunhua:** 不远//
19 **Jianyu:** 我很远//
20 **Miguel:** 很远？
21 **Jianyu:** 嗯
22 **Miguel:** 多少个小时那个。。。你家到这里？
23 **Jianyu:** 半个多小时吧
24 **Miguel:** 啊？
25 **Jianyu:** 半个多小时
26 **Miguel:** 两个。。。两个。。。什么？
27 **Chunhua:** 半个
28 **Jianyu:** 半个
29 **Miguel:** 啊/半个啊//半个小时？啊。。。为什么/比如说那个为什么你选择那
30 个。。。这个小学/学校是那个。。。那么/那么远？
31 **Jianyu:** 我妈给我选的
32 **Miguel:** 什么？
33 **Jianyu:** 我妈替我选的
34 **Miguel:** 啊。。。你妈？
35 **Chunhua:** 因为比较近嘛
36 **Miguel:** 比较近啊？啊。。。你妈那个。。。为什么你妈妈那个。。。选择
37 这个学校啊？
38 **Jianyu:** ((O))

- 39 **Miguel:** 啊。。。[risa]哦。。。是那个。。。你们不知道为什么那个。。。
 40 你们不知道为什那个这个学校还有就是别的。。为什么这个中
 41 学。。。为什么学生？
 42 **Chunhua:** 就是/中学的话是和小学连在一起的嘛/直接/直接升到中学
 43 **Miguel:** 啊
 44 **Chunhua:** 本来是要考杭外的/杭外考不进去嘛只能()
 45 **Miguel:** 什么什么什么？
 46 **Chunhua:** 就是杭州外国语学校啊
 47 **Miguel:** 嗯
 48 **Chunhua:** 因为那边啦非常好的人才能进
 49 **Miguel:** 啊你为什么不。。。
 50 **Chunhua:** 哦我那个时候英语不太好啦/因为英语比较差哦就没考上
 51 **Miguel:** 啊。。。哦/就是那个你们在这里那个。。你们对那个每个学校那个
 52 对那个学生。。都对那个/都对学生。。。或者有考试或者。。。
 53 **Chunhua:** 啊/五年级的时候啊/如果你想选择其他学校的话/()
 54 就尽快转掉啦/六年级的话就基本上固定下来/就()不让你转/不让你转
 55 **Miguel:** 啊。。。不让你？
 56 **Chunhua:** 啊/不让//不[允许]你转
 57 **Miguel:** 啊。。。
 58 **Chunhua:** 基本上不允许
 59 **Miguel:** 你们那个。。。你们的那个。。。在什么那个小学学过/什么小学？
 60 **Chunhua:** 小学？就是。。。
 61 **Jianyu:** 这里的
 62 **Miguel:** [啊]这里啊/好好好好。。。还有那个。。。那个。。。那个/啊。。。
 63 这个这个学校/那个你们觉的怎么样？什么样的小学？这个
 64 **Chunhua:** 这个啊？那我不在这里学/他在这里
 65 **Miguel:** 这个/我现在/我的意思是那个/这个中学/这个学校你觉得怎么样？
 66 **Chunhua:** 学校。。。
 67 **Jianyu:** 蛮好的
 68 **Miguel:** 蛮好？
 69 **Chunhua:** 还行吧
 70 **Miguel:** 你们告诉我一个。。。那个这个学校一个很好的地方/最好的地方和
 71 不好的地方
 72 **Chunhua:** 啊/最好的地方
 73 **Miguel:** 对
 74 **Chunhua:** 我觉得/这里啊/他管理比较严/[而且特别严]
 75 **Miguel:** [比较严/啊不是特别严]
 76 **Chunhua:** 但是相比来说呢/也是挺规范的//跟其他学校比的话/因为我们七八九
 77 班他们以前小学是跟我们不一样的/但是呢/明显进来以后相处一段时
 78 间以后就觉得我们这里的学生要稍微比他们/规矩要稍微比他们好一
 79 点//因为是从小学就开始训练的嘛//所以应该是学校抓的严比较()
 80 **Miguel:** 啊。。。这是那个。。。最好的地方
 81 **Chunhua:** 最好的地方就是学校管理比较好
 82 **Miguel:** 啊。。。你呢？你觉得最好的地方？

- 83 **Jianyu:** 和她一样的
- 84 **Miguel:** 一样吗?
- 85 **Jianyu:** 嗯
- 86 **Miguel:** 那个。。。最不好的地方?
- 87 **Chunhua:** (())
- 88 **Jianyu:** 有些人素质太差了
- 89 **Miguel:** 啊?
- 90 **Jianyu:** 有些人素质太差了
- 91 **Miguel:** 什么? 太。。。什么?
- 92 **Jianyu:** 就是有一些人[素质。。。]
- 93 **Miguel:** [有一些人? 比如说]
- 94 **Jianyu:** 素质太差
- 95 **Chunhua:** 你比如说
- 96 **Jianyu:** 比如说啊/七八九班有些人
- 97 **Miguel:** 啊。。。你觉得?
- 98 **Chunhua:** 我觉得没什么特别差的地方
- 99 **Miguel:** 啊。。。
- 100 **Chunhua:** 都蛮好的
- 101 **Miguel:** 啊/还有那个。。。
- 102 **Chunhua:** 如果和中国学校相比
- 103 **Miguel:** (())?
- 104 **Chunhua:** 嗯
- 105 **Miguel:** 就是什么?
- 106 **Chunhua:** 比如说很多的。。。看其他国家/或者是其他稍微好一点的学校/(())/而且。。。嗯。。。就是感觉有时候太/有时候是比较严/嗯。。。严厉是好的/但是有时候/有时候就是太死板了/规矩太死板了/就不是什么好事情
- 107
- 108
- 109
- 110 **Miguel:** 嗯。。。好好好/那个。。。老师呢? 你们觉得那个。。。这个学校的老师怎么样?
- 111
- 112 **Chunhua:** 啊/蛮好的//我现在是觉得教我的老师都蛮好的
- 113 **Miguel:** 你觉得?
- 114 **Jianyu:** 蛮好的阿
- 115 **Miguel:** 蛮好的?
- 116 **Chunhua:** 啊
- 117 **Miguel:** (())好/然后那个。。。你们觉得那个。。。在这个学校那个。。。学习辛苦不辛苦啊? 那个学习那个辛苦? 或者不辛苦?
- 118
- 119 **Chunhua:** 对于我来说不是很辛苦
- 120 **Miguel:** 不是很辛苦啊?
- 121 **Chunhua:** 嗯
- 122 **Miguel:** 你呢?
- 123 **Jianyu:** 有一点
- 124 **Miguel:** 有一点啊? 就是为什么有一点辛苦?
- 125 **Jianyu:** 因为。。。
- 126 **Miguel:** 没有为什么? 哈。。。告诉我啊/没关系的//没有啊? 那个。。。你告诉我那个。。。每天的那个。。。从你们起床到睡觉/那个你们做
- 127

- 128 什么样的。。。什么样的活动？就是那个。。。几点那个起床/然后
 129 呢。。。然后呢。。。什么什么。。。
 130 **Chunhua:** 就是起床的话我比较近嘛/所以我六点半起床/
 131 **Miguel:** 啊/六点半起床//
 132 **Chunhua:** 到教室里面就/七点二十分时一定要到教室//然后开始早自习//然后就
 133 开始一天的生活了//学校里的生活每天都一样的
 134 **Miguel:** 啊
 135 **Chunhua:** 然后回家呢/我是先回家/先看一会报纸//休息半个小时/然后开始做作
 136 业//
 137 **Miguel:** 做作业？到什么时候？
 138 **Chunhua:** 做作业呢/学校呢一般是八点钟/七点/有时候早一点/七点多就完成啦
 139 //有时候晚点的话要拖到九点钟//然后就开始做自己的事情
 140 **Miguel:** 嗯/然后那个什么时候那个睡觉？
 141 **Chunhua:** 睡觉的话一般/初一的时候是九点半/现在的话可能要延迟一点/不过
 142 尽量在十点钟以前睡觉
 143 **Miguel:** 十点？
 144 **Chunhua:** 嗯
 145 **Miguel:** 哦/你呢？
 146 **Jianyu:** (())五点半起床
 147 **Miguel:** 五点半？
 148 **Jianyu:** 嗯
 149 **Miguel:** 哇 / 好辛苦/ 然后呢？
 150 **Jianyu:** (())然后放学。。。放学我去家教那里//然后回家
 151 **Miguel:** 回家？
 152 **Jianyu:** 回家就睡觉了
 153 **Miguel:** 睡觉？呵呵呵/没有作业？
 154 **Jianyu:** 在家教那里做好
 155 **Miguel:** 啊/那个几点到几点？
 156 **Jianyu:** 一般来说嘛都是五点/五点半到九点半
 157 **Miguel:** 九点半那个做作业？
 158 **Jianyu:** 啊？不是/九点半是上课
 159 **Miguel:** 哦上课//啊上课
 160 **Jianyu:** 作业包括上课么
 161 **Miguel:** 在什么地方上课？
 162 **Jianyu:** 我家旁边
 163 **Miguel:** 哦/什么样/什么样的上课？
 164 **Jianyu:** (())另外有老师教我的
 165 **Miguel:** 哦。。。好好好//什么样/什么样的学。。。呃。。。课程？
 166 **Jianyu:** 课程嘛。。。我哪些地方不好。。[()]
 167 **Miguel:** [哦。。。]你你。。。你那个除了这里那个还有那个上课在家旁边
 168 是不是？
 169 **Jianyu:** 嗯
 170 **Miguel:** 然后那个。。。几点钟到几点啊？
 171 **Jianyu:** 五点半到九点半

- 172 **Miguel:** 九点半。。。然后那个。。。
 173 **Jianyu:** 然后再回家
 174 **Miguel:** 回家//你也很辛苦!{risa}
 175 **Chunhua:** 是的
 176 **Miguel:** 好/是那个。。。比如说/啊是那个我问你一下那个。。。比如说那个。。。每个星期你们有那个开会是不是? 那个升旗。。。
 177
 178 **Jianyu:** 仪式
 179 **Miguel:** 啊/升旗仪式//是那个。。。你们。。。就是那个。。。你们觉得这样的开会是为了什么? 为什么。。。为什么这样的开会? 比如说那个。。。我们的小学校没有那个这样的开会所以我需要了解围什么这样的开会?
 180
 181 **Chunhua:** 开会啊? 我觉得。。。嗯。。。开会的话/在星期一的原因呢就是为了对上一个星期五天下来或者六天下来的情况作一个总结//因为我们每天都有这些班级来值周/如果你星期一不进行一个汇总的话/那么你就会嗯。。。比如说上一个星期你有哪些地方做的不好/你说要扣分的/我们班经常扣分是不是啊/然后啊现在就要抓紧/哪些地方要改正//而有时候呢/有时候呢/因为我们要整个学校经常参加/比赛经常参加的//所以说呢有时候要表彰表彰那些运动/那些参赛者们予以鼓励嘛/然后呢/唱国歌升旗嘛/这就是一个爱国的表现//应该是这样子//
 182
 183 **Miguel:** 嗯/你觉得是吧? 什么那个/什么样的感觉你们对这样的开会?
 184 **Jianyu:** 什么感觉
 185 **Miguel:** 呃。。。就是你们觉得/你们觉得是那个无聊/或者有意思/好啊/所以。。。
 186
 187 **Jianyu:** 无聊
 188 **Miguel:** 你觉得?
 189 **Chunhua:** 有时候挺无聊的
 190 **Miguel:** 哈哈[risa]嗯无聊?
 191 **Chunhua:** 嗯
 192 **Miguel:** 所以。。。还有那个。。。星期一二三四五有那个。。。那个。。。不知道。。。
 193
 194 **Jianyu:** 体操?
 195 **Miguel:** 对/就是那个为什么做那个。。。
 196 **Chunhua:** 学校那个领导那个想法说是锻炼身体阿/但是。。。
 197 **Miguel:** 啊?
 198 **Chunhua:** 我觉得锻炼身体啊还不如平时多给我们一点锻炼身体的机会//早操的话。。。我觉得就是有些/有些同学都已经/都这样子做的话/都已经起步到锻炼的作用了/反而是在那边发呆一会儿然后又回去了/没什么意义//而且/广播操也没有什么有趣的
 199
 200 **Miguel:** 呵/没有什么?
 201 **Chunhua:** 广播操的姿势都太死板了
 202 **Miguel:** 嗯
 203 **Chunhua:** 不是很有趣
 204 **Miguel:** 嗯/你呢? 你觉得?
 205 **Jianyu:** 差不多吧

- 216 **Miguel:** 差不多吧?
- 217 **Jianyu:** 嗯
- 218 **Miguel:** 好/那个。。。还有那个。。。我听说那个/比如说那个每个班/
219 啊。。。有那个每个学校那个不一样的活动/比如说那个。。。有一个
220 那个[舞]/对/什么? 比如说那个有一个那个班长/是不是?
- 221 **Jianyu:** (())
- 222 **Chunhua:** 班长?
- 223 **Miguel:** 对/班长//还有一些那个。。。体育那个。。。
- 224 **Chunhua:** 组长
- 225 **Miguel:** 对/那个你们介绍我那个。。。在你们的班那个有什么样的。。。学
226 生那个/什么那个。。。每个人做什么样的活动? 为什么他们那个做
227 这样的?
- 228 **Chunhua:** 嗯/那个/这些呢统称都是班干部嘛/就是说低于老师/但是除了学生以
229 外/呃学习任务以外都还有一点工作的任务/比如说班长呢就是在老师
230 之下统领整个班级的/也没有什么固定的事务/就是有一些嗯。。。其
231 他的那些班干部在嗯。。。有一些其他的时间啊或者什么管管纪律
232 的话都要是班长/然后代表班级去参加什么会议啊什么都让班长//然
233 后副班长就是协助班长的/然后下面呢还有各类的委员啊/卫生委员管
234 理卫生/纪律委员呢我们初中是没有的/都是班张兼任了//然后。。。
235 还有学习委员的话是那个。。。管理作业/作业要管理//然后还有其
236 他的一些委员/然后是课代表/我们的课代表就是英语和数学的/管理
237 英语和数学这一门功课的各类事务
- 238 **Miguel:** 是一个。。。每个门? 每门?[有一个]/有一个那个课。。。叫那
239 个。。。[课代表]
- 240 **Chunhua:** [哎/每门功课][课代表]
- 241 **Miguel:** 是谁。。。是谁那个。。。那个。。。是谁。。。
- 242 **Chunhua:** 任命?
- 243 **Miguel:** 对
- 244 **Chunhua:** 一般来说呢是。。。
- 245 **Miguel:** 那个最好的那个是什么?
- 246 **Chunhua:** 老师觉得[老师]觉得哪一位/其实也不是成绩好就好/还要有工作能力的
247 //老师觉得哪位同学比较有帮助/对他来说有帮助/而且如果他做了
248 这份工作以后不耽误自己的话/那就可以让他来做//就是收本子发本
249 子/记回家作业/还有(())
- 250 **Miguel:** 嗯//所以你们在你们的班里你们是这样的人名?
- 251 **Chunhua:** 哦/他以前是卫生委员
- 252 **Miguel:** 哦/现在呢?
- 253 **Jianyu:** (())
- 254 **Chunhua:** 他做的挺好的
- 255 **Miguel:** 哦好/你呢?
- 256 **Chunhua:** 我是英语科代表
- 257 **Miguel:** 啊/英语科代表//然后那个。。。你们原来(())你们是那个/你们的班是
258 那个。。。不知道怎么说/每个星期有一个班。。。
- 259 **Chunhua:** [班会]
- 260 **Jianyu:** [班会]

- 261 **Miguel:** 对/是不是? 所以你们两个星期以前是这样的班是不是?
- 262 **Chunhua:** 嗯是的
- 263 **Miguel:** 所以你们/你们那时候那个什么样的/什么样的活动? 比如说有一些
- 264 人他们去那个门口/是不是? 那个欢迎?
- 265 **Chunhua:** 哦/这个没有
- 266 **Miguel:** 别的人那个。。。
- 267 **Jianyu:** 哦/我们班值日了
- 268 **Miguel:** 啊?
- 269 **Jianyu:** 我们班值周
- 270 **Miguel:** 对对/啊/对对对。。。值周
- 271 **Chunhua:** 噢/值周
- 272 **Miguel:** 对/你们那时候做那个什么样的活动? 你呢? 比如说。。。
- 273 **Jianyu:** 就是站楼前
- 274 **Miguel:** 啊/站楼前
- 275 **Jianyu:** ((...))
- 276 **Miguel:** 啊/什么/什么()
- 277 **Jianyu:** ((...))
- 278 **Miguel:** 啊。。。然后那里那个你应该做什么?
- 279 **Jianyu:** ((...))
- 280 **Miguel:** 嗯/然后你呢?
- 281 **Chunhua:** 我是那个。。。学校的门口呢都是有那些就是欢迎的那些人/欢迎老
- 282 师的/我就站在那个北门那边/老师进来了要说”老师好”/还有同学们
- 283 [上/]
- 284 **Miguel:** [敬礼/老师好]是不是啊{risa}
- 285 **Chunhua:** 嗯/然后同学校牌要带/还有他装束还有头发不规范的都要检查/南北
- 286 门都是这样//还有是班级。。。
- 287 **Miguel:** 如果没有带什么你们就。。。
- 288 **Chunhua:** 没有带就要扣分/
- 289 **Miguel:** 扣分是[什么意思?]
- 290 **Chunhua:** 扣分/就是班级/每个班级都有分数/扣掉那个班级的分数/期末的时候
- 291 把它加起来/哪个班级最多/分数还是很多的/他就是最好的班级//
- 292 **Miguel:** 啊。。。好/还有你们觉得这样的活动/比如说那个。。。为什么你
- 293 那个。。。你觉得。。。比如说那个。。。你我为什么你做这样的活
- 294 动那个。。。为什么。。。那个你们有那个门口的欢迎?
- 295 **Jianyu:** 那当然是老师规定啊
- 296 **Miguel:** 啊/老师说那个。。。是谁做什么样的活动/嗯嗯。。。你们觉得这
- 297 样的活动怎么样?
- 298 **Chunhua:** 我感觉蛮高兴的/满快乐的
- 299 **Miguel:** 啊/你呢?
- 300 **Jianyu:** 我觉得很累的
- 301 **Miguel:** 哈哈。。。{risa}太累了/为什么累呀?
- 302 **Jianyu:** 就是每天下课都要去站/然后还有其他的事情
- 303 **Miguel:** 啊/很少/是不是?
- 304 **Chunhua:** 嗯/他是每节课都要站的

- 305 **Miguel:** 啊/知道知道/好/对。。。还有那个/你们已经那个过了那个第一个学
306 期/
307 **Jianyu:** 半个学期
308 **Chunhua:** 已经过了
309 **Miguel:** 学期/对/学期那个第一个是不是?
310 **Chunhua:** 嗯/现在是初二的第一个学期了
311 **Miguel:** 那我的意思是那个/我的意思是那个。。。一个学期/学期//
312 **Chunhua:** 一个学期?
313 **Miguel:** 嗯对
314 **Chunhua:** 嗯/什么?
315 **Miguel:** 你们过了/是不是啊? 现在那个。。。
316 **Chunhua:** 现在是
317 **Miguel:** 不一样的学期啊?
318 **Chunhua:** 不是/现在还不是一个学期/一半已经过去了/现在还剩下一半
319 **Miguel:** 嗯/对/你们/你们那个。。。这个学期那个你们做什么样的那个。。。
320 你们学过。。。
321 **Chunhua:** 学果
322 **Miguel:** 学果怎么样?
323 **Chunhua:** 挺不错的
324 **Miguel:** 你呢?
325 **Jianyu:** (())
326 **Miguel:** 不是很好? 比如说为什么? 什么什么课程不是很好?
327 **Jianyu:** (())
328 **Miguel:** 嗯?
329 **Jianyu:** 都不好
330 **Miguel:** 都不好啊? 你觉得为什么不好? 那个我需要了解为什么不好?
331 **Jianyu:** 没认真
332 **Miguel:** 没有?
333 **Jianyu:** 没认真
334 **Miguel:** 没认真/没认真//((()好好好。。。为什么不认真?
335 **Jianyu:** 呃。。。上课讲话/开小差/就这些
336 **Miguel:** 嗯/然后你呢?
337 **Chunhua:** 嗯/上半个学期过的还可以吧/成绩也还可以/挺理想
338 **Miguel:** 你觉得那个比如说那个你告诉我不是那么好/你觉得那个。。。你可
339 以那个第二个学期/那个。。。明年可以那个比较好/可以那个提高/
340 你觉得可以不可以啊?
341 **Jianyu:** 应该可以吧
342 **Miguel:** 应该可以的? 你呢? 你也觉得那个可以?
343 **Chunhua:** 啊/是的/我现在这个成绩的话想要提高有点困难/然后能稳住就已经
344 挺不错了
345 **Miguel:** 噢/好/英文课那个怎么样? 英文课?
346 **Chunhua:** 哦/我觉得刘老师上课蛮好的
347 **Miguel:** 啊?
348 **Chunhua:** 我觉得刘老师上课很好/而我小学的老师上课就不是很好
349 **Miguel:** 嗯

- 350 **Chunhua:** 刘老师上课。。嗯/我以前在外面上的时候啊/那个老师呢/英语的发
351 音呢要比刘老师好听一点哦
- 352 **Miguel:** {risa}
- 353 **Chunhua:** 但是我觉得那个老师上课哦很模式化的/她呢比如说几分钟几分钟/
354 几分钟一段时间要干什么/一段时间要干什么/都计划好的/而且每节
355 课都按这个模式/很无聊的/就算他教的再好/那也没什么/嗯。。。就
356 是//刘老师的话我觉得她上课的话和同学相处的也很好/因为不是那
357 种高高在上的老师的形象/因为刘老师的年纪还是跟我们相近的//然
358 后呢/刘老师我觉得她哦可能英语有些地方还有点嗯。。。不是
359 嗯。。。特别好/因为她毕竟才教了一点点时间嘛//但是/但是我觉得
360 呢刘老师这人特别好学的/他除了英语之外呢其他地方也很好学/而且
361 有一些英语的知识同学们可能会提出异议/她自己也不是很懂/然后她
362 就去查大字典然后经常就给我们一点课外的知识/然后我就很喜欢课
363 外的知识嘛/然后刘老师呢上课什么的都很好/而且。。。
- 364 **Miguel:** 你呢? 你觉得英语课怎么样?
- 365 **Jianyu:** 蛮好的啊
- 366 **Miguel:** 蛮好的? 为什么蛮好的?
- 367 **Jianyu:** 就跟她说的一样的嘛/蛮好的
- 368 **Miguel:** 嗯呵呵{risa}然后那个。。。比如说那个你考好吗?
- 369 **Jianyu:** 嗯?
- 370 **Miguel:** 考好/考试?
- 371 **Jianyu:** (())
- 372 **Miguel:** 不好/你呢?
- 373 **Chunhua:** 还好
- 374 **Miguel:** 好? 还可以啊? 好/你们觉得那个。。。我开始那个我听课的时候/
375 我那个想到那个英语课那个每个/每个单元有那个不一样的部分/比如
376 说那个考试的时候那个是有一些那个。。。字词? 然后那个。。。
377 有几个(())的部分准备考试是不是啊? 有那个三个部分/不一样的部
378 分/每天那个上课不一样的/每天的活动在每个部分不一样的//所以我
379 问你们那个你们觉得哪个部分是很重要的? 是最最重要的?
- 380 **Chunhua:** 哪个?
- 381 **Miguel:** 对/那一个单元? 比如说在英语的课/那个你们觉得那个什么部分是
382 那个最重要的?
- 383 **Chunhua:** 我觉得还是上课
- 384 **Miguel:** 上课?
- 385 **Chunhua:** 就是课上的互动/就是上课
- 386 **Miguel:** 呃。。。我的意思是那个上课的时候/比如说那个每个星期是那个一
387 个单元/是不是?
- 388 **Chunhua:** 哦/嗯/基本上每个星期。。。有时候长一点
- 389 **Miguel:** 嗯/比如说那个考试的时候你们准备那个练习那个。。。口语/然后
390 练习那个怎么写。。。写。。。填空/然后。。。(())这样的话然后
391 那个准备考试那个你们觉得什么部分是那个最重要的
- 392 **Chunhua:** 那当然是上课的时候
- 393 **Miguel:** 啊?
- 394 **Chunhua:** 上课

- 395 **Miguel:** 上课?
- 396 **Chunhua:** 上课
- 397 **Miguel:** 上课什么?
- 398 **Chunhua:** 上课就是上课刘老师联系对话日/然后练习听力/听力//这些都是很重要的/还有刘老师上课会有时候说一些语法点/语法点是重要的//考试的话/考试/我觉得考试虽然说能有一个总结/总结性//但是他有时候考试的内容太片面了/而且考试的话我觉得他只是相对于/考试的目的就是为了检验我们的学习/而那个英语的上课的话他希望我们制造的是
- 401 一种氛围的话以后要学会交流/因为英语上课的时候是锻炼你的口语
- 402 能力/这个是对以后你外出交流都是有很大帮助的/所以要/所以说英
- 403 语课上讲话要讲的多一点/然后练习对话
- 404 **Miguel:** 嗯/你呢? 你觉得什么部分是重要的? 在英语课那个单元?
- 405 **Jianyu:** 对我来说嘛单词
- 406 **Miguel:** 单词?
- 407 **Jianyu:** 对
- 408 **Miguel:** 好好/还有? 还有吗?
- 409 **Jianyu:** 没了
- 410 **Miguel:** 好那个。。我们就是还有两个问题/呃。。。好/你们给我介绍比如
- 411 说那个这个小学
- 412 **Chunhua:** 学校
- 413 **Miguel:** 学校/对/{risa}这个是”校”/那个一个那个最好的学生那个/不是那个什
- 414 么你们的班/这个学校
- 415 **Chunhua:** 整个学校//
- 416 **Miguel:** 是什么样的学生那个描述/给我描述那个一个最好的学生是什么样的
- 417 /为什么是一个最好的学生?
- 418 **Chunhua:** 我认为最好的学生啊? 我。。。我认为最好的学生啊?
- 419 **Miguel:** 啊/对
- 420 **Chunhua:** 我觉得。。。
- 421 **Miguel:** 一个一个什么样的学生?
- 422 **Chunhua:** 我觉得吧。。。嗯。。。他呢首先学生的话勤奋是很重要的/但是我
- 423 是不是特别喜欢那种勤奋的过头了/每天都抱着书的那种学生/不是很
- 424 喜欢/不是很喜欢//但是勤奋是最重要的/然后呢思维要很好/要敏捷/
- 425 其实思维呢也不是一开始就注定了/只要你勤奋/锻炼的多了/你的思
- 426 维就会好一点//然后这两点是关于学习的/学习好就是因为这两点//然
- 427 后平时的生活的话我觉得他趣味要多/趣味
- 428 **Miguel:** 趣味?
- 429 **Chunhua:** 趣味/兴趣/hobby
- 430 **Miguel:** 啊。。。
- 431 **Chunhua:** 嗯/趣味要多/嗯。。。我觉得话/他呢/我喜欢的人啊/他们。。。
- 432 嗯。。。在各方面的话都应该有点涉及/比如说。。。比如说。。。
- 433 反正就是我喜欢的人啊他们都画画非常好的/艺术的感觉我喜欢/
- 434 嗯。。。还有其实同学相处的话我不是希望/不是很喜欢/很有。。。
- 435 嗯。。。很有哥们。。。哥们就不是真正的朋友/不是朋友特别多/朋
- 436 友太多的话我不是很喜欢//因为我觉得这样的话就很滥交/滥交的话

- 439 就是随便交朋友/嗯太随便了//他呢最好真正的朋友是要有的/也不要
440 是专门粘在一起/朋友是要有的//然后人品/品质方面的话呢/嗯。。。
441 希望他还是比较随和一点的/比较宽容一点的/而且朋友的话而且是有幽默感
442
443 **Miguel:** 嗯/好/你觉得? 一个最好的学生对你来说应该是什么样什么样的学生?
444
445 **Jianyu:** 我觉得是成绩和品德啦
446 **Miguel:** 嗯?
447 **Jianyu:** 我觉得是成绩和品德都要好
448 **Miguel:** 还有呢? {risa}没了? 好/然后还有那个一个最不好的学生告诉我?
449 **Chunhua:** 最不好的学生?
450 **Miguel:** 对/是什么样的学生? 描述我/给我描述
451 **Chunhua:** 嗯。。。这个嘛。。。我还是/其实有时候不能反映有些。。。/我就
452 觉得其实那个最不好的学生他。。。他怎么说呢/这个人很狡猾/狡猾
453 的学生他经常欺骗人家/欺骗老师欺骗同学/我就很不喜欢这种学生//
454 而且。。。会耍小聪明/不是真正的聪明/嗯。。。比较。。。对于学习为人
455 处事呢都是很滑溜溜的/滑溜溜的/不真诚/我就最讨厌这种学生
456 **Miguel:** 你呢?
457 **Jianyu:** 嗯。。。经常打人的
458 **Miguel:** 没有?
459 **Jianyu:** 经常打人的
460 **Miguel:** 打人的?
461 **Jianyu:** 打人骂人那种
462 **Miguel:** 哦/然后呢?
463 **Jianyu:** 品德不好的
464 **Miguel:** 好好好/还有一个最后的问题是那个你们将来那个想做什么?
465 **Chunhua:** 长大?
466 **Miguel:** 哎
467 **Chunhua:** 哦。。。我想/我想。。。我。。。因为我呢是从来都没有出过这个城市的/
468 没有离开过这种城市么/然后我想长大了最好当一个旅行家
469 **Miguel:** 旅行家。。。{risa}比如说那个。。。嗯好好//所以那个。。。中学
470 以后你想那个做什么?
471 **Chunhua:** 中学以后是要继续上学的
472 **Miguel:** 继续上。。。学习啊?
473 **Chunhua:** 继续学习
474 **Miguel:** 那个。。。高。。。高中?
475 **Chunhua:** 嗯/因为我们中国的话/其实因为中国的话优胜劣汰/不好的人淘汰/好
476 的人飞黄腾达/这种现象是已经非常激烈了//就是你为了生存是一定要
477 要上/起码大学是一定要上的//不仅是高中了/大学是一定要上//大学的
478 话呢/我就想选择自己喜欢的那种东西//初中和高中是每门功课都要
479 学的/如果。。。你没有什么侧重点/你喜欢的东西不过分追求/大
480 学的话追求你喜欢的东西/然后我是挺喜欢那个冒险/然后还有那种语
481 言的东西我也挺喜欢的/我现在想学管理的管理我也喜欢/然后上大学
482 以后再稍微读一点/然后就开始在外面闯荡/自己一个人去闯荡//

- 483 **Miguel:** 嗯/你呢? 你想做什么?
- 484 **Jianyu:** 继续上学啊。。。 (O)
- 485 **Miguel:** 怎么办? 那个中学以后那个你。。。想
- 486 **Jianyu:** 中学以后还要上大学吧
- 487 **Miguel:** 嗯?
- 488 **Jianyu:** 中学以后还要上学
- 489 **Miguel:** 什么? 哦。。。高中?
- 490 **Jianyu:** 高中和那个上大学吧
- 491 **Miguel:** 所以那个什么样的专业那个电脑。。。那个。。。
- 492 **Jianyu:** IT 方面的
- 493 **Miguel:** 什么?
- 494 **Jianyu:** 电脑方面的
- 495 **Miguel:** 哦好好。。。所以你们觉得那个你们可以那个上大学? 将来可以?
- 496 你们现在可以。。。 (O)
- 497 **Chunhua:** 嗯/不是/因为中国的话/因为其实人口也挺多/那么应该好的东西呢是
- 498 大家都要争的//比如说你高中的时候其实都已经开始争了/然后高中
- 499 的时候你要上好的高中呢/就是一座独木桥了/你一定要闯过去否则的
- 500 话你就掉到河里去了/很难爬起来//所以说你一定要自己努力
- 501 **Miguel:** 你呢? 你觉得那个就是很难? 或者。。。
- 502 **Jianyu:** 很难的
- 503 **Miguel:** 但是你们觉得你们可以那个。。。达到这个目的?
- 504 **Chunhua:** 我认为我可以的
- 505 **Miguel:** 你呢? 你觉得?
- 506 **Jianyu:** 应该可以
- 507 **Miguel:** 如果你们不能/你不能那个。。。你们做什么? 什么样的。。。
- 508 **Chunhua:** 不能?
- 509 **Miguel:** 对//如果你不能的话就是。。。做什么?
- 510 **Chunhua:** 不能的话/反正呢我是想/一定是要想这样子的/不能的话呢/不能的话
- 511 呢也要找一个自己喜欢的东西比较接近的一个再自己去弄//最好是能
- 512 够可以//如果(O)再多试一次/如果试了很多次都不可以那就只好放弃
- 513 **Miguel:** 你呢? 你觉得那个如果你不能达到这个目的那个怎么办?
- 514 **Jianyu:** 和她一样咯
- 515 **Miguel:** 和她一样? 好/我觉得完啦/谢谢你们的帮助//所以好啦/你可以去上课

EJEMPLO DE INTERACCIÓN EN ENTREVISTA A DOCENTES
Entrevista a profesora de lengua inglesa de 6º curso de Educación Primaria
Centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue* (杭州附属小学)

- 1 **Miguel:** 好/那个。。。第一个问题是你那个。。。说外语/你啊。。。比如说
2 那个。。。你。。。小学。。。多长时间。。。那个。。。?
3 **Linda:** 我啊?
4 **Miguel:** 当老师啊
5 **Linda:** 我已经快十年了
6 **Miguel:** 十年?
7 **Linda:** 对/今年是第十年{risa}
8 **Miguel:** 啊/十年{risa} 你在那个什么大学那个学习过?
9 **Linda:** 杭州师范学院
10 **Miguel:** 在我们一起去过的那个?
11 **Linda:** 对/对/学的是英语专业
12 **Miguel:** 啊/英语专业//
13 **Linda:** 本科/本科学历
14 **Miguel:** 好/就是你觉得那个。。。你学习/你在大学的时候那个。。。有什么
15 样的感受? 比如说那个。。。什么地方你觉得最好/什么地方那
16 个。。。
17 **Linda:** 我在读书的时候觉得。。。
18 **Miguel:** 你们学习的情况怎么样/你们觉得。。。
19 **Linda:** 啊/我当初在学的时候啊/我就感觉我的听力很弱/听力不好
20 **Miguel:** 听力不好
21 **Linda:** 哎//然后呢/可能感觉口语也不是很好; 只能说很一般/其实//当初觉得/
22 因为练习机会不是很多/所以感觉口语的话不是经常有这样一种机会
23 去跟别人交流啊//听力的话呢/因为我们听的是一个 Step By Step/有一
24 点难//然后呢/我们的老师呢/想提高我们的听力能力/经常会给我们看
25 一些原版的那种录像/那时候我觉得真的是很难/真的是/有些可能读得
26 太快了/真的是没法听懂//我觉得上听力课/如果有一个辅导教材/如果
27 在那里/他让我听以后我会觉得很容易/都能看懂了啊/原来是这样子
28 **Miguel:** 不过没有{risa}
29 **Linda:** 不过没有/() 觉得好像有点难啊/然后呢/可能就觉得还是/口语
30 的话呢就是说的很少/说的机会少/离开课堂就没有机会说/包括我们现
31 在的学生在学习英语的时候也是这样/就是靠这么几节英语课在说/肯
32 定是太少/肯定是学不会//平时要做不太有这个环境
33 **Miguel:** 你觉得什么地方是最好的?
34 **Linda:** 我学习的地方?
35 **Miguel:** 对
36 **Linda:** 那还是一个书本上的一个学习/课文学习
37 **Miguel:** 课文学习
38 **Linda:** 教学/比较的扎实一点
39 **Miguel:** 嗯好/还有那个/你是那个()

- 40 **Miguel:** 还有那个你是那个申请
 41 **Linda:** 出差/经常出差/不是经常出差
 42 **Miguel:** 还有那个就是那个你是那个 ()
 43 **Linda:** 先暂停一下我去告诉他们。。。.
 44 **Miguel:** 啊没关系
 45 **Linda:** 这样子/我和米盖尔在谈话/不能有一点声音的/懂了吧? 你对你们张老师
 46 老师说/你们到旁边那个办公室学习
 47 **Estudiante:** 好/ok
 48 **Linda:** 嗯/等会儿再回来/别()。。。/好我们继续
 49 **Miguel:** 我的意思是那个/你。。。学校那个远不远?
 50 **Linda:** 我住的啊? 不远?
 51 **Miguel:** 不远
 52 **Linda:** 不远/十分钟
 53 **Miguel:** 啊/十分钟? 好好好好。。。.
 54 **Linda:** 就是说/骑车可能。。。骑车坐车都差不多//哎/十几分钟吧
 55 **Miguel:** 那么你怎么那个。。。在这里找工作
 56 **Linda:** 找工作啊?
 57 **Miguel:** 因为一般啦在。。。.
 58 **Linda:** 哦是不是/那是/其实我自己哪/我刚刚毕业的时候啊/是我们这个学
 59 校是实验学校/是好的学校/重点学校/它有这个资格/去到学校里面去
 60 选今年毕业的学生/你能听懂吗
 61 **Miguel:** 对对
 62 **Linda:** 它去选/我呢就是被选中的
 63 **Miguel:** 嗯
 64 **Linda:** 我是被选中的/我到这里来//其实我的家很远/我自己的家很远/得一个
 65 小时/坐车
 66 **Miguel:** 哇
 67 **Linda:** 一个小时坐车/我住在火车站那儿
 68 **Miguel:** 那就是要在火车站
 69 **Linda:** 对/一小时左右/而且当初的交通还没有那么好/我要换两辆到三辆公共
 70 汽车/而因为很巧/我结婚了/我自己先生他买的房子离这很近
 71 **Miguel:** 啊
 72 **Linda:** 非常巧/如果我自己家的话要一个小时/而我自己结婚以后的房子很近/
 73 所以我那个时候还在想/如果我结婚了/如果我住的地方离这里很远/我
 74 还是想 change my job/ change the school
 75 **Miguel:** 嗯/对对对/我澄清过//嗯/这个是那个()的材料?
 76 **Linda:** 对/对
 77 **Miguel:** 好/还有那个/就是你们那个早一点那个老师的开会/每个星期五
 78 **Linda:** 对/那个是一定要参加的/每个星期五都有/一般都要两个小时左右
 79 **Miguel:** 两个小时
 80 **Linda:** 还有一个星期/如果有别的/如果有重要的活动/比如说这个星期有一个
 81 要带领学生出去啊/或者是有一些老师要来听课啊/那么会再开会/那一
 82 般来说呢就是礼拜五下午开会
 83 **Miguel:** 礼拜五

- 84 **Linda:** 因为星期五下午学生放学特别早
- 85 **Miguel:** 嗯
- 86 **Linda:** 平时学生放学要四点半/而那天三点钟就放学了/之后就是时间留给我
- 87 们老师的
- 88 **Miguel:** 啊我明白/还有那个比赛
- 89 **Linda:** 它那个结果还没有下来
- 90 **Miguel:** 啊还没有
- 91 **Linda:** 还没有下来
- 92 **Miguel:** 没关系
- 93 **Linda:** 我打电话过去了/我说我怎么样/他说还在进一步地评选/他们有 video
- 94 **Miguel:** 对他们有
- 95 **Linda:** 他们要再看 video/对啦/很多很多刻的 video 已经有了网上/你要么?
- 96 **Miguel:** 啊/有啊? 就是那个比赛的
- 97 **Linda:** 嗯有的/但是没有我的/我的录像还没有出来
- 98 **Miguel:** 哦
- 99 **Linda:** 有你听过的有就是那个/这节课你听过的
- 100 **Linda:** you remember this/ first listen to a song
- 101 **Miguel:** yes
- 102 **Linda:** my heart will go on
- 103 **Miguel:** oh/ yeah/ so are they records of that day?
- 104 **Linda:** yeah every class
- 105 **Miguel:** ah/ what about yours?
- 106 **Linda:** 我的还没有传上去/还在老师那里
- 107 **Miguel:** 啊/在他的那个地方可以下载?
- 108 **Linda:** 我可以给你呀
- 109 **Miguel:** 啊好的
- 110 **Linda:** 但是我自己就这么几节课/一二三四。。。我只有九节课/但有一些你
- 111 没有听过
- 112 **Miguel:** 哦
- 113 **Linda:** 有一些你没有听过
- 114 **Miguel:** 我需要/我需要那个我听过的
- 115 **Linda:** 你听过的就这么一节/我的那些还没有出来
- 116 **Miguel:** 啊/没关系/我会注意的
- 117 **Linda:** 可能过一段时间会出来
- 118 **Miguel:** 可以的
- 119 **Linda:** 不过这个文件很大/本来的话网上还不一定能发给你//你这样子/我如
- 120 果全有了我打给你电话
- 121 **Miguel:** 啊/好好
- 122 **Linda:** 你过来一下
- 123 **Miguel:** 好好好
- 124 **Linda:** 你拿你那个 U 盘可以拷一下
- 125 **Miguel:** [啊好好]
- 126 **Linda:** [好/继续]/等一下我拷给你
- 127 **Miguel:** 还有那个。。。啊对那个。。。我还没有留那个资料去那个。。。比
- 128 如说在学校那个。。。小学/那个什么样的老师/有一个。。。

- 129 **Linda:** 管理
 130 **Miguel:** 对
 131 **Linda:** 是这样子的啊/嗯/我们一个学校/我们有校长
 132 **Miguel:** 一个学校
 133 **Linda:** 校长
 134 **Miguel:** 嗯
 135 **Linda:** 呃。但是有三个副校长
 136 **Miguel:** 附小?
 137 **Linda:** 副校长
 138 **Miguel:** 副校长/啊对对对/我听说但是我不知道他们那个做什么要在重要的活
 139 动
 140 **Linda:** 他们管理不同的
 141 **Miguel:** 嗯嗯嗯。。。.
 142 **Linda:** 一个副校长可以管财务
 143 **Miguel:** 财务/嗯
 144 **Linda:** 这个学校里的或者是一些食堂(())买一些东西/呃。还有一些后勤啊这
 145 些//还有一个校长可以管学校的一些文体工作
 146 **Miguel:** 噢。。。.
 147 **Linda:** 文体/art/music
 148 **Miguel:** 嗯嗯嗯
 149 **Linda:** this kind of activities
 150 **Miguel:** 嗯
 151 **Linda:** 还有一个校长管的可以是教学
 152 **Miguel:** 教学
 153 **Linda:** 就是学生的学习
 154 **Miguel:** 嗯
 155 **Linda:** 嗯。。。就是学生学习的成绩
 156 **Miguel:** 啊
 157 **Linda:** 一些上课啊。。。还有什么。。。反正这方面的很多很多活动//那么
 158 校长下面有教导处/教导处知不知道?
 159 **Miguel:** 嗯。。。教导处。。。知道
 160 **Linda:** 教导处有教导主任/副教导主任/他们又具体的去负责一些具体的活动/
 161 比如说/听老师上课
 162 **Miguel:** 嗯
 163 **Linda:** 检查学生作业
 164 **Miguel:** 嗯
 165 **Linda:** 检查卫生
 166 **Miguel:** 每个班的学生?
 167 **Linda:** 对//但他们不是每次检查/他们是一个学期/抽一个班/然后来检查//比如
 168 说到了学期中间的时候/他说/好/现在把你们的作业本全部拿上来/教
 169 导处来检查
 170 **Miguel:** 这是每个班的
 171 **Linda:** 对/对/全部
 172 **Miguel:** 就是有的老师他那个看
 173 **Linda:** 他来看

- 174 **Miguel:** 噢/什么时候/每个星期或者是每个学期的?
 175 **Linda:** 一个学期可能一次
 176 **Miguel:** 一个学期一次
 177 **Linda:** 那他可能一个人他忙不过来/他可能会叫其他人帮他做
 178 **Miguel:** 啊
 179 **Linda:** 那么一起来看/有可能//然后教导处下面就是我们这些老师/我们这些
 180 老师里面呢还有一个组长
 181 **Miguel:** 组长
 182 **Linda:** group
 183 **Miguel:** leader?
 184 **Linda:** leader/ yeah
 185 **Miguel:** ah
 186 **Linda:** group leader/ i'm the group leader of the English subject
 187 **Miguel:** ah...so
 188 **Linda:** but our school 一个 teacher is only four / 所以我就是管好几个
 189 **Miguel:** {risa}
 190 **Linda:** 但是在 Chinese 和 math 那么就他们就有很多很多老师
 191 **Miguel:** 所以每个
 192 **Linda:** 他们这个 leader 管的人就多一些
 193 **Miguel:** 嗯
 194 **Linda:** 所以每个英语老师有一个[办公室/还有]
 195 **Miguel:** [一个办公室/对/]
 196 **Linda:** 那个中文的老师。。。/ 没有没有/中文是按照年级//group one 有一个
 197 中文办公室/group two 中文办公室
 198 **Miguel:** 啊
 199 **Linda:** 一个老师很多/每个班都一个/我们一年级五个/所以就五个老师/他们
 200 五个老师在一起有一个办公室//数学老师也是一样//但是在英语的话/
 201 学校一共就四个老师/合在一起了//像美术/音乐
 202 **Miguel:** 科学
 203 **Linda:** 科学/都合在一起
 204 **Miguel:** 在一起/他们[都在一起那个。。。]
 205 **Linda:** [都在一起]
 206 **Miguel:** 没()
 207 **Linda:** 不是/就是所有老师都在一起/就像我们这样子/我在六年级/他五年级
 208 四年级三年级。。。/都在一起
 209 **Miguel:** 啊
 210 **Linda:** 但是语文和数学不是这样/语文和数学按照年级//grade one teacher have
 211 the one office
 212 **Miguel:** yeah / ahah/ 没关系。。。还有那个。。。啊还有那个/比如说那
 213 个。。。呃。。。呃。。。教室。。。教室外面的活动/比如说那个
 214 每个星期有一个开会/每个星期有一个
 215 **Linda:** 嗯/学生
 216 **Miguel:** 每个星期一/是不是?
 217 **Linda:** 每个星期一的早上
 218 **Miguel:** 对/就是那个。。。

- 219 **Linda:** 我们叫做集会
 220 **Miguel:** 集会/就是那个。。。升旗
 221 **Linda:** 升旗/唱国歌/然后老师把这个星期重要的/要做的事情
 222 **Miguel:** 就是那个校长
 223 **Linda:** 对对对/校长和教导处
 224 **Miguel:** 噢。。。
 225 **Linda:** 对他们两个
 226 **Miguel:** 他们两个?
 227 **Linda:** 哎
 228 **Miguel:** 啊。。。好好好好好。。。
 229 **Linda:** 他比如说这个星期/请同学们要注意安全
 230 **Miguel:** 啊/安全
 231 **Linda:** 比如说/比如说“这个星期/我们定为安全周”/这个就是安全周//他们
 232 认为这个星期我们特别要注意这个/但是平时的话呢可能也要注意/
 233 “下个星期我们要特别注意卫生/因为卫生可能不好啊/我们要坚持把
 234 卫生给做好啊//
 235 **Miguel:** 噢/明白//还有那个从星期二三四五那个。。。
 236 **Linda:** 锻炼/exercise
 237 **Miguel:** 锻炼
 238 **Linda:** 对/每天都有
 239 **Miguel:** 每天都有?
 240 **Linda:** 哎/学生做 morning exercises
 241 **Miguel:** 嗯
 242 {estudiantes hablando}
 243 **Linda:** 然后。。。play some balls/jumping/或者是。。。跑步 running
 244 **Miguel:** 嗯/你觉得这样的活动比如说那个星期的开会我想那个现在。。。
 245 **Linda:** 锻炼
 246 **Miguel:** 锻炼。。。就是为了什么/就是。。。你们为什么这样。。。那个做
 247 这样的活动/就是那个。。。为什么是很重要的//我猜那个每个中学每
 248 个小学都有那个
 249 **Linda:** 嗯嗯嗯嗯
 250 **Miguel:** 所以。。。
 251 **Linda:** 为什么很重要?
 252 **Miguel:** 对//为什么很重要?
 253 **Linda:** 就是要。。。要那个/全面发展/就是全面发展
 254 **Miguel:** 全面发展
 255 **Linda:** 就是说我们不仅要学习知识/脑里。。。/还要来锻炼身体
 256 **Miguel:** 嗯。。。
 257 **Linda:** 全面发展/就是如果你身体很差/你有脑力其实也没有用
 258 **Miguel:** 嗯
 259 **Linda:** 你身体很好很棒/加上你学习很好/全面发展//就不仅仅你这个成绩要
 260 好/你还要身体要棒/体育成绩也要好/然后思想道德还要好//
 261 **Miguel:** 嗯
 262 **Linda:** 这个这个叫什么
 263 **Miguel:** now

- 264 **Linda:** now {risa} Moral Education
- 265 **Miguel:** ah / moral education
- 266 **Linda:** so every Monday/每天早上。。。呃。。。每个星期一早上就是这个
- 267 moral education
- 268 **Miguel:** moral education/哦/然后就是那个
- 269 **Linda:** 就是这样/我们是全面发展
- 270 **Miguel:** 啊/好好好/很有意思{ambos ríen}还有那个。。。啊/还有那个比如说
- 271 每个学期/每个星期都有一个很重要的那个。。。就是 on duty
- 272 **Linda:** 噢 on duty/ Yeah...but 这个轮流的/轮/by turns/这个不一样/一般我们一个
- 273 班轮到一个星期
- 274 **Miguel:** 对
- 275 **Linda:** 那么他们会分工的,我站在楼梯口,我站在楼梯下{phone rings}/我怎
- 276 么样。{responde al teléfono}喂你好/哎/明天/哎/明天上午没课了/哎明
- 277 天下午有课/。。。噢。。。嗯。。。嗯。。。嗯。。。/他们都不在/
- 278 嗯。。。嗯。。。噢。。。现在都不在/你需要几个老师? 哦。。。
- 279 嗯。。。那我跟他商量一下等会给你讲/嗯/好/嗯嗯{interrumpe la
- 280 conversación al teléfono}有一个电话/不好意思/电话{continúa la
- 281 conversación al teléfono}喂。。。呃。。。是我/没看到/没看到/
- 282 嗯。。。噢好的。。。 (()) 08 ”
- 283 **Linda:** my nephew
- 284 **Miguel:** 啊/哈/ 还有就是这样的那个班/那个暑期的班/啊不是暑期/那个。。。
- 285 星期/什么样的活动/那个班只是在这个星期。。。
- 286 **Linda:** 对/下个班又轮/
- 287 **Miguel:** 对
- 288 **Linda:** 有一班二班三班这么样轮下去的
- 289 **Miguel:** 啊所以在。。。/比如说那个。。。比如说这个星期你的班是这样的
- 290 班/
- 291 **Linda:** 嗯
- 292 **Miguel:** 所以你们怎么那个。。。怎么那个分组。。。什么样的/不一样的活
- 293 动/比如说那个。。。
- 294 **Linda:** 你是说在哪里啊?
- 295 **Miguel:** 对
- 296 **Linda:** 那就是老师安排的
- 297 **Miguel:** 老师安排的?
- 298 **Linda:** 哎
- 299 **Miguel:** 所以因为每个学生都。。。那个参加
- 300 **Linda:** 对/每个学生都参加
- 301 **Miguel:** 都参加
- 302 **Linda:** 嗯//但是可能有一部分学生早上不进行/那么下午进行//轮流
- 303 **Miguel:** 哦
- 304 **Linda:** 有些检查做眼保健操/
- 305 **Miguel:** 嗯嗯
- 306 **Linda:** 有一些可能是检查中午/中午他们的卫生/就是每个人的分工是不一样的
- 307 的

- 308 **Miguel:** 嗯。。。所以那个/你老师怎么知道那个/怎么分组/那个每个学生的活
 309 动/怎么那个。。。怎么。。。
 310 **Linda:** 它可以 volunteers
 311 **Miguel:** 啊 volunteer
 312 **Linda:** 嗯。。。或者是老师安排/你干么去/你干么去/你愿不愿意/愿意你就
 313 干{risa}
 314 **Miguel:** 好好/啊。。。what..你觉得现在活动比如说/这个班。。。那个。。。
 315 就是那个。。。为了什么/那个什么样的。。。
 316 **Linda:** 培养他们的能力
 317 **Miguel:** 能力。。。
 318 **Linda:** improve their abilities/去管理别人/从而督促自己/我也应该怎样做/你让
 319 别人比如说/嗯。。。要认真做眼操/要认真做体育锻炼/你去扣/要扣
 320 分
 321 **Miguel:** 嗯/对对对
 322 **Linda:** 要扣他们的分数/那么下次轮到自已了/哦那我也要认真做好/否则的话
 323 他们也来扣我分//互相督促/这样子
 324 **Miguel:** 明白/好//啊。。。比如说那个这个那个估分。。。那个。。。
 325 **Linda:** 扣分
 326 **Miguel:** 对/扣分/对/是哪个。。。是谁? 学生呢?
 327 **Linda:** 学生自己扣分
 328 **Miguel:** 然后那个。。。
 329 **Linda:** 老师再收上来
 330 **Miguel:** 嗯/然后那个
 331 **Linda:** 再看
 332 **Miguel:** 嗯
 333 **Linda:** 如果大家都扣了/你就扣/如果没几个同学扣/你就不扣//提醒教育
 334 **Miguel:** 教育
 335 **Linda:** 提醒/对
 336 **Miguel:** 教育/提醒这地方有什么/教育
 337 **Linda:** 就是。。。就是提醒/也就是下次开会的时候
 338 **Miguel:** 嗯
 339 **Linda:** 礼拜一集会的时候
 340 **Miguel:** 嗯
 341 **Linda:** 他会说/“上个星期/某。。。什么什么班。。。在卫生方面做的不好/
 342 希望这个星期要进步//” 这样子
 343 **Miguel:** 哦/真的那个。
 344 **Linda:** 哎/会做
 345 **Miguel:** 就是那个校长会说?
 346 **Linda:** 对对对
 347 **Miguel:** 哦/真的啊
 348 **Linda:** 嗯/他会把所有的这个情况。。。总结一下/看一下
 349 **Miguel:** 嗯。。。好好好/。。。嗯。。。那个就是。。。教室里面/比如说那
 350 个。。。我听说/还不是那个/有一个那个有一个同学那个(())每一个班
 351 有一个那个。。。

- 352 **Linda:** 对对对
- 353 **Miguel:** 中队长
- 354 **Linda:** 对对对对
- 355 **Miguel:** 你们有没有那个。。。
- 356 **Linda:** 有我们也有
- 357 **Miguel:** 啊。。。那个怎么怎么做/那个。。。
- 358 **Linda:** 怎么评出来是不是啊?
- 359 **Miguel:** 对
- 360 **Linda:** 我们有一个竞选
- 361 **Miguel:** 竞选?
- 362 **Linda:** 竞选//能竞选/就像你们国家竞选总统/竞选你们的州长一样/就是说每个班先推荐两名最好的学生到全校/全校可能就有五六十个人
- 363
- 364 **Miguel:** 啊对
- 365 **Linda:** 他们自己面对镜头面对电视机/面对镜头/来说一说自己的情况/然后来说/我想做大队长/我以后会怎么样怎么样来
- 366
- 367 **Miguel:** 两个/两个学生?
- 368 **Linda:** 每个班两个
- 369 **Miguel:** 每个班两个
- 370 **Linda:** 那就有/就可能有很多很多了/全班/我们学校有三十多个班/这样子的话每个班两个/有六十个人
- 371
- 372 **Miguel:** 就是这样的学生真的是中队长?
- 373 **Linda:** 大队长
- 374 **Miguel:** 大队长
- 375 **Linda:** 全校//他面对电视机/他说“我要做大队长/我做到大队长之后/我会努力学习/我会管理学生/会管理班级/怎么样怎么样。。。//”然后全校学生来选/嗯你认为那个好呢还是你认为那个好呢/有六十个人/你开始选/打钩/每个小朋友坐在教室里面看电视/看那个电视/然后打钩//最后选出来作为全校大队长
- 376
- 377
- 378
- 379
- 380 **Miguel:** 所有
- 381 **Linda:** 中队长是在班里选/一个班里面自己选
- 382 **Miguel:** 有
- 383 **Linda:** 老师说/哪几个同学特别好/那么投票/比如说米盖尔/写在黑板上/米盖尔/我()/好/同意米盖尔的举手/哗。。。举手/比如说有三十个人/行/可以你的/同意我的只有十个人/那我就不能做/你做
- 384
- 385
- 386 **Miguel:** 这是那个中队长?
- 387 **Linda:** 中队长
- 388 **Miguel:** 噢。。。
- 389 **Linda:** 在班[里面/大队长在全校]
- 390 **Miguel:** [然后]
- 391 **Linda:** 是这么/全校/全校的小朋友来选大队长/中队长是一个班/only/only class/in class/this is in a whole school
- 392
- 393 **Miguel:** 对/一个班/对对/然后那个小队长
- 394 **Linda:** 小队长也是在班里面
- 395 **Miguel:** 班里面

- 396 **Linda:** 但是中队长呢是你很好/你中队长/那我呢也还可以/那我做小队长
397 //{risa}
- 398 **Miguel:** so...那个/别的学生/那个/选的那个/一个人/那个。。。大队长
399 **Linda:** 大队长肯定是最好的/做大队长
400 **Miguel:** 是那个老师说或者是那个别人那个。。。<div data-bbox="140 175 210 190" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 193 210 209" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 212 210 227" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 230 210 246" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 249 210 265" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 268 210 283" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 286 210 302" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 305 210 320" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 323 210 339" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 342 210 357" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 360 210 376" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 379 210 394" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 397 210 413" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 416 210 431" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 434 210 450" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 453 210 468" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 471 210 487" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 490 210 505" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 508 210 524" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 527 210 542" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 545 210 561" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 564 210 579" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 582 210 598" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 601 210 616" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 619 210 635" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 638 210 653" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 656 210 672" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 675 210 690" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 693 210 709" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 712 210 727" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 730 210 746" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 749 210 764" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 767 210 783" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 786 210 801" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 804 210 820" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 823 210 838" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 841 210 857" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 860 210 875" data-label="Text">**Miguel:**</div><div data-bbox="140 878 210 894" data-label="Text">**Linda:**</div><div data-bbox="140 897 210 912" data-label="Text">**Miguel:**</div>

- 441 **Linda:** 中队长管自己班
- 442 **Miguel:** 这么/他那个自己做或是那个
- 443 **Linda:** 也是管理/也是管理//小队长也是那个帮助老师
- 444 **Miguel:** 帮助老师/哦。。。所以比如说那个/大队长他想到
- 445 **Linda:** 他是三条杠
- 446 **Miguel:** 对。。。啊/我知道/他们那个/比如说他们那个想到某一个教室里面/
- 447 不是那个很。。。不是干净的/是谁那个打扫?
- 448 **Linda:** 那就是要同学打扫
- 449 **Miguel:** 同学?
- 450 **Linda:** 嗯
- 451 **Miguel:** 对/那个。。。
- 452 **Linda:** 那个班的同学打扫
- 453 **Miguel:** 噢要他们。。。好好好。。。
- 454 **Linda:** {risa}
- 455 **Miguel:** 好。。。然后那个考试/那个。。。你们什么时候有考试? 那个每个。。。每个。。。
- 456 **Linda:** 我们英语的话/两个单元
- 457 **Miguel:** 两个单元以后有一个考试?
- 458 **Linda:** 一次/考试/[然后期末]
- 459 **Miguel:** [然后。。。]
- 460 **Linda:** 最后有一个 oral exam...oral and writing test
- 461 **Miguel:** 嗯/什么时候?
- 462 **Linda:** at the end of term
- 463 **Miguel:** ah/好好/所以那个。。。每个学期有一个考试。。。
- 464 **Linda:** 对对对
- 465 **Miguel:** 是那个口语和写。。。
- 466 **Linda:** 嗯/口语和笔头
- 467 **Miguel:** 啊。。。好好好/还有。。。嗯好/呃。。。有一个。。。那个考试
- 468 那个。。。有。。。我知道那个考试你已经告诉了我了/没有那个。。。
- 469 National examination/那个。。。国际/那个。。。国家的。。。
- 470 **Linda:** 没有/没有的
- 471 **Miguel:** 没有?
- 472 **Linda:** 没有的
- 473 **Miguel:** 是那个。。。中学以后。。。不是以后/什么时候?
- 474 **Linda:** 中学/高中
- 475 **Miguel:** 高中
- 476 **Linda:** 高中以后要参加全国的考试
- 477 **Miguel:** 也有那个中学的。。。
- 478 **Linda:** 中学以后也有
- 479 **Miguel:** 也有。。。就是那个小学以后没有?
- 480 **Linda:** 没有
- 481 **Miguel:** 噢。。。啊好好好。。。那时有 national examination?就是那个
- 482 national examination like 那个。。。比如说在中学/他们有一个特别那个
- 483 。。。报纸/报纸是那个。。。一个 model of exam/有一个那个考试
- 484 的那个。。。/比如说现在叫你考试你应该准备那个。。。
- 485

- 486 **Linda:** 啊那个/No/我们没有的
- 487 **Miguel:** 噢没有。。。啊好/那个是中学
- 488 **Linda:** 嗯/中学有
- 489 **Miguel:** 啊好/嗯。。。还有那个。。。作业
- 490 **Linda:** 作业?
- 491 **Miguel:** 作业/对/作业/那个。。。你们那个除了那个考试/你们。。。啊。。。
- 492 **Linda:** 平时做什么?
- 493 **Miguel:** 对
- 494 **Linda:** 一个是抄写
- 495 **Miguel:** 拼写?
- 496 **Linda:** 抄写/copy
- 497 **Miguel:** [抄写] 啊对/每天。。。
- 498 **Linda:** 每天把这个。。。重要的要背的一些
- 499 **Miguel:** 生词/是不是?
- 500 **Linda:** 生词/句子抄下来//生词抄下来/然后反面/比如说这一个同学的本子啊/
- 501 正面他抄写/抄。。。
- 502 **Miguel:** 那个其实/其实。。。
- 503 **Linda:** 对/对
- 504 **Miguel:** 然后反面
- 505 **Linda:** 反面 have a dictation/this is a dictation
- 506 **Miguel:** 就是每天都要做还是。。。
- 507 **Linda:** 没有/没有/一个单元一次
- 508 **Miguel:** 一个单元一次?
- 509 **Linda:** 对
- 510 **Miguel:** 这是每天或是三天一次?
- 511 **Linda:** 不是每天/就是这个上完了抄这个/这个上完了抄这个/黑体的/粗体的
- 512 **Miguel:** 每/每个。。。
- 513 **Linda:** 每个星期一次吧
- 514 **Miguel:** 每个星期一次啊/哦差不多
- 515 **Linda:** 这是一个作业/另外一个作业是你看到过的活动手册/activities book
- 516 **Miguel:** 啊对对对对对对。。。
- 517 **Linda:** 这个就是上完课就做/上完课就做
- 518 **Miguel:** 啊/上完课就做
- 519 **Linda:** 每节课都做/每节课都做
- 520 **Miguel:** 啊/每节课都做
- 521 **Linda:** 对/这么两个作业
- 522 **Miguel:** 嗯好/作业你怎么那个。。。那个。。。登记? 谁/谁。。。
- 523 **Linda:** 我登记/我批改我登记
- 524 **Miguel:** 嗯嗯。。。然后/啊/有一个。。。
- 525 **Linda:** 有这样子/第一单元/04/他的活动手册的成绩/单元测验的成绩/考试的
- 526 成绩
- 527 **Miguel:** 嗯
- 528 **Linda:** 因为第一单元没有/第二单元才有/课文认读/读/他读得情况怎么样/我
- 529 上课的时候我会听//

- 530 **Miguel:** 嗯
- 531 **Linda:** 我会抽查
- 532 **Miguel:** 嗯。。。
- 533 **Linda:** 然后第二单元是一样的//活动手册/单元测验/课文认读/听写方面
- 534 **Miguel:** 这个活动是什么?
- 535 **Linda:** 活动手册/就是 activities book
- 536 **Miguel:** 啊。。。好好/比如说这个学期你们。。。呃。。。过去了是不是?
- 537 **Linda:** 嗯嗯
- 538 **Miguel:** 一个学期/那个在你班那个多少学生考好什么那个。。。学生没
- 539 有。。。差不多差不多
- 540 **Linda:** 一半的学生考的还可以
- 541 **Miguel:** 还可以啊
- 542 **Linda:** 嗯/能考到。。。优/优
- 543 **Miguel:** 优?
- 544 **Linda:** 优秀//
- 545 **Miguel:** 优秀是什么?
- 546 **Linda:** 就是 the first level
- 547 **Miguel:** 哦/哦
- 548 **Linda:** 然后大概有/还是有十/每个班有五个到十个学生是不行的
- 549 **Miguel:** 五个到九个?
- 550 **Linda:** [十个/不行]
- 551 **Miguel:** [十个/嗯/不行/]这样的学生怎么办?
- 552 **Linda:** 那要把他们叫过来
- 553 **Miguel:** 叫过来?
- 554 **Linda:** 利用。。。平时的时间/中午或者是放学以后/叫过来/一个一个/一个
- 555 一个这么叫他读
- 556 **Miguel:** 噢
- 557 **Linda:** 哎/但是很多还是学不会/嗯有一些可能基础很差/他也没有好的习惯/
- 558 他也听不懂//他不愿意学的
- 559 **Miguel:** 嗯。。。
- 560 **Linda:** 有些小孩子很懒/然后呢。。。呃。。。然后呢/some students don't
- 561 like english
- 562 **Miguel:** 嗯。。。所以他们没有/他们没有那个每天没有那个准备[那个。。。
- 563 作业]
- 564 **Linda:** [嗯/没有。。。不会/]作业也不做/上课也不听{risa}
- 565 **Miguel:** 嗯。。。明白明白。。。好好好//就是。。。我们到这里 {ríen
- 566 ambos}
- 567 **Linda:** 完啦? {risa}
- 568 **Miguel:** 对。。。我觉得/所以/所以需要你告诉我那个/比如说那个描。。。怎
- 569 么说。。。描述 describe?描述/描述。。。描述?
- 570 **Linda:** 描述?
- 571 **Miguel:** 对/一个那个/一个。。。特别好的学生为什么是那个一个特别好学
- 572 生? 那个比如说那个。。。你觉得/你们小学一个那个。。。最最好
- 573 的学生应该是一个。。。怎么样的? 他
- 574 **Linda:**

- 575 **Miguel:** 那个这样的学生为什么是那个最好的?
- 576 **Linda:** [一个他。。。]
- 577 **Miguel:** [在/在学校]
- 578 **Linda:** 啊为什么是最好的/因为他成绩好
- 579 **Miguel:** 成绩是?
- 580 **Linda:** 上课认真/上课时候很认真/积极举手发言/作业认真完成/尊敬老师/然后有一个很好的一个行为习惯/不会打架/不会去做很坏的一些事情/这才是一个优秀的好学生
- 582
- 583 **Miguel:** 嗯
- 584 **Linda:** 最重要的我觉得是他的品德
- 585 **Miguel:** 品德
- 586 **Linda:** 就是说/他的一个 moral
- 587 **Miguel:** 嗯
- 588 **Linda:** 他会尊敬你老师/他会很愿意帮助同学/然后他很愿意为集体做事情/愿意/很愿意比如说留下来打扫卫生/来。。。为班级来做事情//他有一颗为别人服务的一个心/他愿意帮助别人//另外我觉得一个好的学生就是他能够很自觉地/很努力地学习/working very hard in study
- 591
- 592 **Miguel:** emm 好好好。。。/那个。。。啊/在你们。。。啊在你/我开学那个。。。在那个我听课/你的课时候/每个星期他们学生不一样的座位/是不是?
- 594
- 595 **Linda:** 啊/他们是这样子/他们是为了保护眼睛
- 596 **Miguel:** 对/保护眼
- 597 **Linda:** protect their eyes
- 598 **Miguel:** 噢。。。
- 599 **Linda:** so they change thee- they change thee/seat/because when wee / 他们如果
- 600 坐在同一个地方他看你/总这么看你/或者有些人坐在边上总是这么看你/那他换到中间来又好了/这么看/换到这里这样看/然后这样看
- 601
- 602 **Miguel:** 啊。。。什么时候换? 呃。。。换一次
- 603 **Linda:** 呃。。。他可能是两个星期换一次/或者是/每个班不一样/有些班一个星期就一次了/换
- 604
- 605 **Miguel:** 哦。。。
- 606 **Linda:** 特别是我们教室里有一个/有一个。。。TV/这样坐在边上看不到啊
- 607 **Miguel:** 嗯看不到/对
- 608 **Linda:** 那你要是换到中间就看到了
- 609 **Miguel:** 我们有没有换一下我们每天那个。。。一样的座位。。。我。。。
- 610 {risa}开玩笑
- 611 **Linda:** 哦。。。 {risa}
- 612 **Miguel:** 另外这个/我在那个坐下的时候/我那个/我看不到那个。。。电视/如果()那个我也换一下
- 613
- 614 **Linda:** {risa}噢那可以啦/所以学校给他们换座位/因为保护眼睛
- 615 **Miguel:** 哦{risa}我不知道啊/不是/我很奇怪那个/为什么那个/现在那个。。。
- 616 不一样的。。。
- 617 **Linda:** {risa}hah

- 618 **Miguel:** 嗯是这样/还有那个最后的是那个。。。爸爸妈妈/他们那个。。。/一个
 619 爸爸妈妈的学生那个。。。什么时候那个。。。什么时候跟他们那个
 620 个。。。。
- 621 **Linda:** 交流?
- 622 **Miguel:** 对
- 623 **Linda:** 我们每个星/每个学期有一个家长会
- 624 **Miguel:** 哦。。。比如说明天。。。//这个星期二是不是? 啊。。。。
- 625 **Linda:** 这不是家长会/一般家长会是在晚上/in the evening
- 626 **Miguel:** 啊/你跟他们说那个他们的小孩子怎样。。。。
- 627 **Linda:** 对对对/全班说/那么平时的话呢我就打电话/或者是。。。。
- 628 **Miguel:** 每天/每天?
- 629 **Linda:** 不是每天/比如说这个小孩子特别好/我就打电话说一说/特别不好/我也
 630 打电话说一说/打电话比较方便/very convenient
- 631 **Miguel:** 对对对。。。。
- 632 **Linda:** 然后有时候我们还去家访/就是我们下班以后去他家里
- 633 **Miguel:** 哦/很好
- 634 **Linda:** 嗯/每个学期我们。。。/我不是班主任/真的班主任
- 635 **Miguel:** 班主任有一个/有一个。。。。
- 636 **Linda:** 嗯/班主任会去/经常去/上他们家/跟他们爸爸妈妈聊天
- 637 **Miguel:** 班主任是自己的那个老师那个。。。他们那个。。。。
- 638 **Linda:** 对/也是自己的老师/一般是 Chinese Linda/然后他们到家里去跟爸爸
 639 妈妈交流
- 640 **Miguel:** 所以有电话/有那个。。。有
- 641 **Linda:** 有家访/哎。。。[开会]
- 642 **Miguel:** 有那个[开会]/啊。。。。
- 643 **Linda:** 有时候呢/写条子/然后叫小孩子带回去/爸爸妈妈写条子给我/有时候
 644 我打电话打不通/he or she is very busy now/那我只能选择写/第二天他
 645 带给我/爸爸妈妈肯定有一段话/再看//这样/这样交流
- 646 **Miguel:** 啊。。。还有那个。。。下个星期二那个[你让爸爸妈妈他们来]
- 647 **Linda:** [下个星期二是开放课/对/听他们上课/对]
- 648 **Miguel:** 他们那个。。。他们听你的上课是吧?
- 649 **Linda:** 对/听我上课/然后他们知道噢。。。英语课原来是这样的/他们很多
 650 家长不知道英语课怎样上的/听了以后知道噢。。。原来这个是要背
 651 的/是要读的噢/回去以后我叫我们儿子去读叫背
- 652 **Miguel:** 嗯。。。好。。。那个。。。我现在那个。。。啊比如说那个当老师
 653 那个你觉得/嗯。。。你喜欢那个当老师/在这里那个当老师辛苦不辛
 654 苦啊?
- 655 **Linda:** 辛苦。。。。
- 656 **Miguel:** 对
- 657 **Linda:** 非常的辛苦
- 658 **Miguel:** 我想到这里那个非常辛苦啊
- 659 **Linda:** {risa}因为我们课很多/然后学生很多/活动很多/比赛也很多{risa}/然后
 660 就觉得还是蛮辛苦
- 661 **Miguel:** 嗯。。。为什么那个/就是那个你一个人去比赛?

- 662 **Linda:** 因为我是组长
663 **Miguel:** 啊。。。.
664 **Linda:** 他这次是让组长参加/那可能下个学期 next term/他有可能让组长就不
665 参加/让他们来参加/也有可能/每次组织的活动是不一样的/那这次刚
666 好组织要我们组长去参加/哎那我们就要去参加/下一次可能他让年轻老
667 师参加
668 **Miguel:** 年轻老师/
669 **Linda:** 哎/那么我就不用参加{risa}
670 **Miguel:** 好好好。。。完啦/非常感谢你的帮助{risa}
671 **Linda:** you're welcome/me too{risa}
672 **Miguel:** 好/那个。。。

EJEMPLO DE INTERACCIÓN EN ENTREVISTA A DIRECTORES

Centro educativo *Hangzhou shiyan xuexiao* (杭州实验学校)

- 1 **Miguel:** 就是那个。。。因为是我在这里是这个中学/一个半月
2 **Wang:** 你在这个中学一个半月?
3 **Miguel:** 对对/一个月/差不多一个月/在他的。。。呃。。。教室那个听课/另外我
4 是那个。。。我在浙江大学/我研究那个。。。我来这里了解中国的教育/
5 所以我那个/我在西班牙那个/我学习/我研究那个。。。中国人移民在马德里
6 里的中学/在西班牙的中学/所以我
7 **Wang:** 马德里?
8 **Miguel:** 对/在马德里/我是马德里人/西班牙的/对。。。我在那里那个学习他们那
9 个中国人在马德里的教育/马德里的中学他们那个。。。怎么样/他们的情况/
10 他们学习。。。他们有什么样的问题啊//所以我跟他们那个。。。帮助
11 他们的时候我现在需要来中国了解中国的教育/所以我来这里去那个小学
12 和中学听课
13 **Wang:** 听课?
14 **Miguel:** 对/就是那个听英语课//所以。。。然后呢我听课然后。。。对是这样/然
15 后呢我现在了解比较。。。比较了解那个。。。中国的教育/还有一些问题
16 我需要问你一下/所以就是那个关于那个。。。中学校/所以嗯。。。啊
17 我先那个。。。我不知道在中国/在中学的校长/他是那个。。。你们也是
18 老师或者不是老师? 那个。。。中学的校长
19 **Wang:** 我们中国的校长没有职业校长/都是老师
20 **Miguel:** 啊/都是老师?
21 **Wang:** 嗯
22 **Miguel:** 噢。。。
23 **Wang:** 他的。。。譬如说我们在亚洲/譬如说我们国家的香港/他有教师/校长/还
24 有比如说律师/新闻记者//校长是一个职业//我们没有//
25 **Miguel:** 啊/你们没有/你们都。。。
26 **Wang:** 我们都是老师
27 **Miguel:** 你们都是老师? 噢。。。/所以比如说那个。。。我可以问你一下那
28 个。。。呃。。。什么样的老师你学习那个。。。你在大学的专业是什
29 么样的? 是什么专业?
30 **Wang:** 我本人?
31 **Miguel:** 对
32 **Wang:** 我本人。。。大学学的是。。。数学
33 **Miguel:** 数学? 噢。。。
34 **Wang:** 数学知道吗?
35 **Miguel:** 知道知道。。。 {risa}
36 **Wang:** 嗯。。。然后又加学了中小学管理的专业
37 **Miguel:** 噢。。。
38 **Wang:** 现在我的硕士文凭/硕士文凭是。。。这个。。。教育管理
39 **Miguel:** 噢。。。所以/所以你那个。。。原来你是那个。。。数学的老师吗? 然
40 后不教那个。。。数学老师?

- 41 **Wang:** 我现在也是教数学。
- 42 **Miguel:** 噢。。现在那个。。。所以一边是校长一边教数学？噢。。。
- 43 **Wang:** 我教理科/我也像他们那样任务重/我偶尔会去接一个班/或者去搞一次讲座
- 44 /我上个星期我就在高中上了一周的课
- 45 **Miguel:** 噢。。。很有意思/所以。。。啊。。。还有那个多长时间你是校长？
- 46 **Wang:** 我担任校长。。。 (12”) 应该是。。。十三年了吧
- 47 **Miguel:** 三年？噢
- 48 **Wang:** 十三年
- 49 **Miguel:** 十三年？wow
- 50 **Wang:** 嗯。。。
- 51 **Miguel:** 很长时间啊/好/还有那个/我知道那个/我知道有一些中学/有一些小学/他们
- 52 这样的学校他们每个星期在老师。。。他们老师和校长他们每个星期有
- 53 一个考核的开会/每个星期/有的时候是每个星期五/有的时候是每个星期一
- 54 /你们怎么样？有这样的开会吗？
- 55 **Wang:** 开会按需求/按照实际的需要来开/我也不固定/如果要开就放在星期五
- 56 **Miguel:** 星期五
- 57 **Wang:** 星期五下午因为不受课程影响/我们中学一周只有 31 个课时/那么到星期
- 58 五呢他一周五天制/那么到最后一个下午呢/他一般往往课不需要那么多了/
- 59 都上完啦/一周的课全都结束了/那么就有一定时间可以开会//像我们学校
- 60 基本上是两周开一次/
- 61 **Miguel:** 两周啊？
- 62 **Wang:** 有时候也是一周开一次
- 63 **Miguel:** 啊。。。
- 64 **Wang:** 就看我。。。我校长有没有事情需要和老师进行沟通/进行交流//那么如果
- 65 不开会/那这个时间就大家自己进行业务学习/有一些书自己去看
- 66 **Miguel:** 啊明白明白/对/在这个中学那个多少老师？
- 67 **Wang:** 我们这个学校有小学/初中/高中//primary school / middle school and high
- 68 school / 有三个部分
- 69 **Miguel:** 噢。。。所以还有高中
- 70 **Wang:** 哎对/高中他是学艺术/art student/全是学艺术的学生
- 71 **Miguel:** 噢。。。画画？
- 72 **Wang:** 对/画画/就是在宝俾塔的下面/我们那个学校
- 73 **Miguel:** 噢。。。我知道啦
- 74 **Wang:** 去年上半年还在这里/刚刚搬了/调整了一下//全部老师/两百八/两百七十八
- 75 人
- 76 **Miguel:** 两百八？
- 77 **Wang:** 哎
- 78 **Miguel:** 哇哦。。。/不错/很大的//{risa}还有。。。嗯。。。还有那个/你。。。比
- 79 比如说/因为我不知道那个。。。一个每天的校操的活动/比如说那个你会不
- 80 会/能不能。。。/哦/哦谢谢啊/嗯谢谢/哦没有那个/没有。。。好啦/我给
- 81 你发/我给你发 email/嗯好/谢谢//所以/啊。。。在/啊。。。比如说你可以/
- 82 能不能那个。。。描述那个/给我描述那个你。。。一个/一个。。。一天的
- 83 活动？比如那个说你总上午/总下午你有什么样的活动
- 84 **Wang:** 我一天的工作的

- 85 **Miguel:** 对/[一个那个。。。]
- 86 **Wang:** [一个那个情况?]
- 87 **Miguel:** 嗯
- 88 **Wang:** 我一般比老师来的早一点/我要看一看我们的老师/我们的学生/他一天的精
89 神的状态怎么样//进校的时候我都观看一下//在上课之前我要看一下我们
90 的学生在校园里是不是比较规范的在活动/或者说在教室里面进行学习/
91 或者在操场上进行活动/我要看看他们怎么/这是我一般在上午八点前要做
92 的事情//哎/就是上课还没上的时候/我主要是观察/了解/孩子老师一些精神
93 的状况//一天的准备的状况/这是第一//二是上课了/我会因为学校比较大/
94 我们的办公/我们的文书/可能会有一些文件放在这里/那我得看一看//教育
95 行政部门/政府部门/有哪些东西需要我处理//我们的老师/我们的学生还有
96 我们的家长/有哪一些东西投诉到这里/那我来看/大概需要一节课时间
- 97 **Miguel:** 一节课时间
- 98 **Wang:** 再一节课时间我要上网/网上要看一下/有没有横向的联系/我们的老
99 师/我们的家长/我们的学生给我发 email/我有没有事情要处理//这是/大概
100 也要一节课
- 101 **Miguel:** 一节课的时间
- 102 **Wang:** 再用一节课/我要去听课
- 103 **Miguel:** 啊/听课/哦
- 104 **Wang:** 到课堂上去听课/我是随机的/不通报的/我可能今天在二楼随便听一节课
- 105 **Miguel:** 哦哦/{risa}
- 106 **Wang:** 听好/那么会给他有一个交流/跟老师有一个交流/听课的交流/这是//第四/
107 我要和我们的管理部门/后勤部门/业务管理部门做一些了解
- 108 **Miguel:** 了解一下
- 109 **Wang:** 嗯/当前呢学校的一些动态/啊/一些动态
- 110 **Miguel:** 噢。。。
- 111 **Wang:** 还可能处理一下偶发的事情/可能老师和家长之间/老师和老师之间/学生和
112 学生之间有没有需要我去处理的事情/去看一看/那么一周当中呢可能有一
113 个半天或者两个半天有一些公务/教育局开会呀/我还是当地的人大代表/那
114 么要去/嗯/我这个选区里面可能会去开一些会什么的/基本上是这么一个情
115 况
- 116 **Miguel:** 啊/有意思//啊/好好/嗯。。。还有/啊。。。我问你一下那个对你来说/中
117 国的教育那个。。。怎么样/什么。。。怎么样的那个。。。什么情况那
118 个。。。
- 119 **Wang:** 我们中国的教育呢/和你们西方有所不同/主要一个呢我们国家的人比较多/
120 **Miguel:** 嗯对/{risa}
- 121 **Wang:** 人多呢/所以我们在。。。/我们也知道我们的教育呢/我们的课程比较难//
122 而且这些课程也未必他以后在工作当中有多少用处/也不一定有用//但是
123 我们这个教育呢现在就是。。。也在朝着减轻学生的负担/也在让学生能够
124 从书本到实践怎么样去相互地结合//也在培养学生们这种自主的/动手的那
125 种能力//但是总的来说我们国家的教育呢还是以学习知识为主/啊/知识为
126 主//那么更/和你们西方的教育比起来可能更重视基本的知识比较多一点
- 127 **Miguel:** 我觉得就是你那个。。。有很多的学生很努力啊
- 128 **Wang:** 对

- 129 **Miguel:** 对/很辛苦/好/他们那个竞争/那个今天那个。。。很压力的
- 130 **Wang:** 这个主要是人多
- 131 **Miguel:** 哎/对/[对。。。]
- 132 **Wang:** 人多/那么他通过考试是一种选拔/这种选拔很有可能决定他以后工作的这
- 133 种报酬/或者工作的/这份工作的这个好/差//所以他的压力就比较大
- 134 **Miguel:** 对/对对对。。。
- 135 **Wang:** 你说我们现在上大学也基本上每个人都能上大学
- 136 **Miguel:** 嗯/对//{risa}
- 137 **Wang:** 但是只有好的大学[才有]好的职业/很多大学毕业呢他会失业/再业/没有好
- 138 的工作//所以可能我们的社会/嗯/家长老师也可能更关注这一方面的东西/
- 139 所以这样呢老师压力也很大/学生压力也很大/[教师压力也很大/家长压力
- 140 也很大]/这个就是我们国家教育的一个弊病
- 141 **Miguel:** [哎/对][对对。。。]对/我觉得呢/这是我的感受/那个。。。在这里两个月
- 142 以后这是那个。。。差不多我的感受/对。。。还有那个。。。所以/对你
- 143 来说/有一个中学校/一个校长/就是那个很重要很重要的目的/一个校长的
- 144 目的/那个。。。最重要的目的?
- 145 **Wang:** 校长主要的目的/{suena el teléfono}那么当然就是办学校有办学校的目标/
- 146 啊稍等{responde al teléfono}
- 147 **Miguel:** 啊。。。没关系没关系/好 (35")
- 148 **Wang:** 嗯这个。。。校长还是完成你学校的办学的目标/那么我们当然我们每个
- 149 学校都有每个学校的目标//你譬如像我们学校/那我们的小学/孩子/那么
- 150 主要怎么样让他学习有兴趣/怎么样让他身心健康地在发展/怎么样让他知
- 151 识不断地在长进/[啊]那么我们的初中/我们有初中的目标/除了小学应该有的
- 152 以外/他还有各方面素质的培养啊/道德素养啊/身体素养啊/心理素养啊/
- 153 科技/啊素养//还有一个你刚才说到的就是文化/他考试要达到什么样的水
- 154 平/是吧? 我们的高中/我们的 high school/那可能他还有。。。呃这个。。。/
- 155 我们的高中{}
- 156 **Miguel:** [嗯。。。]啊好好。。。呵呵。。。
- 157 **Wang:** 我们的高中他还有考大学的任务/总的来说我们校长的这个。。。教育部门
- 158 对于我们有一个考核/还有考核//你这一年/你这一年/那么你哪些培养学生的
- 159 素养方面啊/在学生各方面的素质发展啊/学生的考试成绩/学生的道德品
- 160 格/啊学生参加重大活动的一些表现/他都对我有指标
- 161 **Miguel:** 噢。。。
- 162 **Wang:** 都有要求/哎/所以校长最大的目标就是让孩子有发展/啊//具体什么叫发展/
- 163 他有各方面的表示/哎
- 164 **Miguel:** 噢。。。明白明白//好好/还有那个。。。我在这里的时候/我也想到那个
- 165 每个星期那个你们/你们都有一个开会/你们老师和[学生]
- 166 **Wang:** [学生]
- 167 **Miguel:** 对/这个开会那个有不一样的部分是不是? 他们那个。。。先/啊/有那个
- 168 嗯。。。升国旗[还有]嗯/对/还有还有那个你也/你跟他们也说话是不是?
- 169 [有一个。。。]
- 170 **Wang:** [唱国歌//][我可能]/我。。。也有时候也会向老师和学生训话//交代他们
- 171 一些重要的事情
- 172 **Miguel:** 啊比如说那个/我不知道那个/你们[跟他们那个]

- 173 **Wang:** [我们的升旗仪式]我们一周/每周一/全校学生老师必须集中在操场上/首先
 174 升国旗/让我们都知道我们是祖国的老师/我们是祖国的学生/我们心中要想
 175 着我们的国家//这是我们教育部规定的/他是一个必须要做的事情//那么升
 176 旗升好/那么我们一般第一个就是上一周/就是说上一个礼拜/上一个星期/
 177 学校的一些好的情况/应该集体表扬/不好的情况应该要指出来//那么这一
 178 周/我们打算怎么去做//对同学们有什么要求/对老师有什么要求/这就是我
 179 们讲话的内容//哎
- 180 **Miguel:** 哦。。。
- 181 **Wang:** 在西班牙没有这种讲话吧?
- 182 **Miguel:** 没有/没有这样的开会/没有
- 183 **Wang:** 没有开会?
- 184 **Miguel:** 没有没有
- 185 **Wang:** 噢。。。
- 186 **Miguel:** 没有/校长跟学生没有这样的说话/就是那个。。。校长跟别的老师/他们那
 187 个。。。有开会/但是跟学生没有/没有这样的//所以我。。。我来的时候/
 188 我刚来的时候就是我很感受老师这样的开会/我觉得很有用的
- 189 **Wang:** 嗯
- 190 **Miguel:** 嗯/所以/对/但是我不知道/我不清楚你们跟他们说什么所以。。。这样的/
 191 这样的比较了解//嗯好/嗯这是。。。/啊还有/啊。。。对你来说/这个这个
 192 作为学校/怎么样? 那个比别的中学校。。。
- 193 **Wang:** 这个学校
- 194 **Miguel:** 比如说有什么那个好处/什么那个/什么**好处**/什么/什么那个。。。 **坏处**?
- 195 **Wang:** 比一下我们这个学校比其他学校? **比一下**我们有哪些优点/还有那些不足
 196 是吧? 噢{risa}
- 197 **Miguel:** {risa}
- 198 **Wang:** 这个学校呢。。。是叫。。。它的名字叫宝俶塔实验学校/啊/Baoshu
 199 Pagoda Experimental School//但是他呢又是杭州市的实验学校/什么叫杭州
 200 市的实验学校呢? 就是说这个学校的办学水平可以起到一种示范作用//有
 201 很多项目可以通过我们的改革/我们的示范/去引领其他学校也像我们这样
 202 去做//所以这个学校在杭州那是一流的/为什么是一流呢?
- 203 **Miguel:** 为什么? 呵呵{risa}
- 204 **Wang:** 一、他的教师队伍/教师的素质比较高//那么我们学校的老师/在杭州市/基
 205 本上都是很有威望的//那这时最主要的//第二/学校也比较漂亮
- 206 **Miguel:** 嗯/对
- 207 **Wang:** 它设施也比较好//我们学校的这个教学的设备/在中国乃至于在全世界都还
 208 是算好的
- 209 **Miguel:** 噢。。。
- 210 **Wang:** 像我们有很多的活动的场地/体育馆就有两个/对吧/我们有篮球馆/有游泳
 211 馆/有羽毛球馆/我们什么都有/让学生/孩子在这里学习他有一个很好的发展的
 212 空间//第三/我们学校的这个**管理**非常的**规范**//学生/你去看/他的这个
 213 形象/他的表情/他的气质都看上去都是非常活泼的//当然这是第三/第四/那
 214 么我们通过这个几年的这样一种奋斗/那么已经形成了我们中国人非常重要
 215 的一个指标/就是教学的质量/就是学生考高一级学校的那种比例/[比较
 216 高]

- 217 **Miguel:** [噢/]比较高/嗯。。。
- 218 **Wang:** 第四呢/我们跟其他学校比呢/他这个学校很有特色//比如说/我们的这
- 219 个。。。呃。。。信息技术的教育/我们的机器人的教育/机器人/机器人知
- 220 道吧?
- 221 **Miguel:** 啊{}人?
- 222 **Wang:** 机器人
- 223 **Miguel:** 嗯。。。不知道
- 224 **Wang:** 你在这个网/这个电子里专门有机器人做学生。。。//**机器人**
- 225 **Miguel:** 哦可以可以没关系。。。 (20")
- 226 **Wang:** 就是什么呢? 就是那个。。。这个啊//我们现在/外国/比如说日本/很多工
- 227 作都不是人在做/是机器人在做
- 228 **Miguel:** **噢。。。**。啊啊啊。。。明白明白
- 229 **Wang:** 就是一个程序设计啊
- 230 **Miguel:** 噢。。。明白明白
- 231 **Wang:** 明白啦?
- 232 **Miguel:** 啊。。。明白
- 233 **Wang:** 把这个东西搬过去/你用了一分钟/我用了半分钟/那我就是第一名
- 234 **Miguel:** 哎对对对对对。。。
- 235 **Wang:** 如果对应的还有角度有路线有适度/电脑里要设计的/那我们的孩子是全国
- 236 经常第一名
- 237 **Miguel:** [不知道/哈哈。。。]
- 238 **Wang:** [哎。。。/那比如说]我们的**体育**/我们学校的体育
- 239 **Miguel:** 怎么样?
- 240 **Wang:** 我们的体育在杭州市是最领先的//我们这个。。。浙江省都有运动会/那么
- 241 浙江省的运动会基本上是我们学校代表杭州市去比赛//还有我们的这个艺
- 242 术/我们有很多这个铜管乐团啊/民乐团啊/合唱团啊/舞蹈队//我们很丰富/
- 243 有二十多个/这样一种队//所以学生呢在这里学习/他考试成绩好/还其他方
- 244 面也都比较好/所以我们在同样很多的学校当中/还是具有领先的地位的//
- 245 所以家长非常喜欢这个学校
- 246 **Miguel:** 噢/噢噢。。。所以每年有很多。。。学生的爸爸妈妈他们要送[孩子到]/
- 247 对/噢。。。好好/还有呃。。。对你来说那个。。。给我那个介绍我那个
- 248 个。。。一个。。。比如说那个。。。因为你去/你是校长/一个地方你喜
- 249 欢/一个地方你不喜欢/那个。。。当那个当校长
- 250 **Wang:** [把孩子送到这里来]哎。。。噢/我自己可不可以选择是吧?
- 251 **Miguel:** 哎/对
- 252 **Wang:** 我在这里或者在那里是吧?
- 253 **Miguel:** 哎/就是那个/比如说那个。。。我不知道在中国。。。在这里啊/校长是什
- 254 么什么。。。什么样的干学/所以比如说那个。。。你可以那个跟我说校长
- 255 有一些好处/校长也有一些那个。。。坏处/对/什么东西你喜欢什么东西你
- 256 不喜欢那个。。。因为你是校长?
- 257 **Wang:** 我们这里**校长**都是**政府**任命
- 258 **Miguel:** 嗯/政府任命阿
- 259 **Wang:** 不是选举的//政府觉得这个人有能力/他说你到这里/他到那里/他到这里//
- 260 明年可能我在那里/[他到那里/经常要]调整//一般在一学校是三到五年//五

261 年/那么有的长一点/十年也有//我在这个学校第六年了/[我到/五年之前/六
262 年之前我不在这里/我在另外的学校]

263 **Miguel:** [噢。。。明年明年][第六年? 或者你那个办那个]噢这样子/[噢。。。]

264 **Wang:** [那么校长]你说中国的校长很累/因为我要上课啊/我要管理/对吧? 不像这
265 个我们去年到德国/我们在德国/我带了 50 个学生到德国去看/校长就是校
266 长

267 **Miguel:** {risa}

268 **Wang:** 就搞管理/是吧? 哎中国校长累//一个我觉得不习惯我觉得太累/第二/压力
269 太大//压力/压力大怎么办呢? 就是我们现在竞争很激烈/你这个学校好不好
270 关系到你明年招生能不能招/招多少/那他的压力很大//第三/也有一些烦恼
271 啊处理有中国的教育/自主的权利不大//我这个校长/我课程啊什么我没有
272 权去弄/我总要上面同意/怀疑的//那么有时候呢你要按照你自己的想法去
273 做/那会有一些困难//哎。。。当然也有些开心/开心看到学校发展/学校在
274 变化/很多老师成长了/很多学生优秀了/那你就[很开心]

275 **Miguel:** [这些地方你喜欢] 啊。。。那好那好/那还有那个最后的。。。问题/对你
276 来说在。。。比如说在这个学期/一个/一个。。。很好的学生/是什么样的学
277 生? 一个那个。。。给我描述一个很好的学生//比如说这个学校/是什么样的
278 学生?

279 **Wang:** 我觉得好学生/首先这个学生/第一/他有一种责任心/有一种爱心//他在这个
280 社会上有一种为大家服务的这样一种心/心/那这是最重要的//第二/他的学
281 习都是很顾/很有自主性/就是/不是说我们要他他才要学习/自己喜欢学习/
282 而且有创意的学习/创新啊/他的学习都是有/自己有灵感/我们中国人讲他
283 很聪明/很有灵感的学习//第三/他和同学之间/老师之间/都是和睦相处/心
284 胸坦荡/不会因为一点点挫折而就是。。。就是。。。一蹶不振啊/或者是
285 对什么都没有希望//就是感到对社会充满一种希望/我就喜欢这种学生

286 **Miguel:** 噢。。。唔。。。然后一个很不好的学生? {risa}

287 **Wang:** 不好的学生/作为我们高中小学教育来讲/其实学生都可以转变/都可以转变
288 的//今天不好/明天可能就好//然后我们怎么去教育他//那么我们讲的不好/
289 最最/我们觉得最难教育的/就是那些自私的、对社会不关心/只管自己的/
290 甚至于损害别人的利益/为了自己的利益//这些是最不好的学生//我喜欢什
291 么样的学生呢? 我喜欢对社会有希望/对家长/对老师/对父母/对同学/都能
292 够有一种^爱/有一种责任去承担的/这些孩子以后有出息

293 **Miguel:** 啊啊。。。明白明白

294 **Wang:** 长大了它会有好的潜能//光学习好不行//学习好/做人不会做/他对社会没有
295 贡献//

296 **Miguel:** 嗯嗯。。。明白明白/好/我完啦

297 **Wang:** 听得懂吧?

298 **Miguel:** 哎听得懂//真的真的/很清楚啊/谢谢你有帮我[我感谢你]

299 **Wang:** [你在。。。]中国呆了多少时间拉?

300 **Miguel:** 噢就是那个我一共是三个半月

301 **Wang:** 三个半月?

302 **Miguel:** 对三个半月/三个月以前我在的/阿我到的/还有那个两个星期/两个星期以
303 后回西班牙//所以一共是三个半月

304 **Wang:** 跑了多少学校啊?

- 305 **Miguel:** 啊。。。在这里一个/一个。。。小学/一个中学校/然后在温州还有一个中
 306 学校/所以一共是那个三个//三个学校//都是很有意思/很有意思//所以
 307 嗯。。。我感觉他们就是有很多。。。很多/没有很大区别/比如说那个浙
 308 大中学在温州/比这个/差不多每天/每天有活动/差不多一样的/这样的
 309 啊。。。星期一的开会/然后那个在教室里面那个。。。教语法/都是差不
 310 多差不多一样的想法//然后那个。。。但是我觉得这个这个中学校比温州
 311 的这个。。。很新的那个教室比较好
- 312 **Wang:** 他原来是有老校
- 313 **Miguel:** 噢这样/噢原来?
- 314 **Wang:** 他这个学校/我们这个学校/1949 年 3 月就建了/60 年快了/他原来这里的学
 315 生都是国家/我们国家/你知道啦/49 年我们国家还没成立/他是国民党统治
 316 的国家/现在是共产党执政的国家//共产党的军队/一路过来/把国民党在浙
 317 江赶出了它建的第一个学校//他把很多自己的子女都放在这里
- 318 **Miguel:** 噢。。。对/你们有一个石头
- 319 **Wang:** 石碑/[写了一个字]
- 320 **Miguel:** 哦对我带照相机的。。。我照相那个那个
- 321 **Wang:** 那个房子是 57 年的/建校是 49 年
- 322 **Miguel:** 有意思有意思。。。所以我知道那个这个中学比温州那个/比较那个/比较
 323 新的/比起温州那个大的/那个那个中学在温州没有小学?
- 324 **Wang:** 那个中学在哪里?
- 325 **Miguel:** 在温州
- 326 **Wang:** 温州?
- 327 **Miguel:** 对温州
- 328 **Wang:** 温州离这里有四百多里路
- 329 **Miguel:** 对对。。。就是我那里有那个校车/[对]我们两个人一样的朋友所以有/他那
 330 个给我介绍一下/然后他邀请我看他的同学在那里/每天每天都是那个听课
 331 然后。。。看他们的活动/所以/对这样哪
- 332 **Wang:** [校车?]
- 333 **Miguel:** 还有那个这里有那个小学我去过那个。。。是浙江附近的有一个。。。
 334 我也那个一个月我也去过那里每天每天听课/所以每天我去那边换了来这
 335 里/所以一样的时间/他们那个/他们的学校也很不错/也很不错/所以这样吧/
 336 谢谢你的帮助
- 337 **Wang:** 好/没事没事/all right
- 338 **Miguel:** {risa}

ANEXO IV

Ejemplo de interacción de aula de inglés

EJEMPLO DE INTERACCIÓN DE AULA DE INGLÉS

Aula de 6º curso del Centro educativo *Hangzhou fushu xiaoxue* (杭州附属小学)

- 1 **Linda:** ok/ let's begin
- 2 **Estudiantes:** {al unísono} stand up {students stand up, noise of chairs moving}
- 3 **Linda:** (()) good morning, everyone
- 4 **Estudiantes:** {al unísono } good morning, miss lee
- 5 **Linda:** sit down, please
- 6 **Estudiantes:** {al unísono } thank you
- 7 **Linda:** now first let's begin our class// open your book and turn to page 29//
- 8 turn to page 29// ok// open your english book// now let's listen to the
- 9 tape again
- 10 **{Casette}:** what are you going to do on the weekend?
- 11 **Linda:** whāt āre yōu↑ ready? GO
- 12 **Estudiantes:** {al unísono } WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THE
- 13 WĒEKĒND?
- 14 **{Casette}:** i'm going to visit my grandparents this weekend
- 15 **Estudiantes:** {al unísono } Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY GRĀNDPĀRĒNTS THĪS
- 16 WĒEKĒND
- 17 **{Casette}:** is it far?
- 18 **Estudiantes:** {al unísono } ĪS ĪT FĀR?
- 19 **{Casette}:** yes/
- 20 **Estudiantes:** {al unísono } YĒS
- 21 **{Casette}:** so i'm going by train
- 22 **Estudiantes:** {al unísono } SŌ Ī'M GŌING BY TRĀIN
- 23 **Linda:** ok/now let's read it together/ if you can recite/ please recite it//ok? and
- 24 then i want you to recite it// 你要背下来// WHĀT āre yōu gōing tō dō
- 25 / ready? GO
- 26 **Estudiantes:** {together} WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THE WĒEKĒND?
- 27 Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY GRĀNDPĀRĒNTS THĪS WĒEKĒND //
- 28 ĪS ĪT FĀR? YĒS / SŌ Ī'M GŌING BY TRĀIN
- 29 **Linda:** 再来一遍/will you?完了以后我让同学来背/ again// whāt āre yōu
- 30 gōing tō dō
- 31 **Estudiantes:** {al unísono } WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THE
- 32 WĒEKĒND? Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY GRĀNDPĀRĒNTS THĪS
- 33 WĒEKĒND // ĪS ĪT FĀR? YĒS / SŌ Ī'M GŌING BY TRĀIN
- 34 **Linda:** 好// (()) {señalando a Luyun}
- 35 **Luyun:** {se levanta} whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ĩ'm gōing tō
- 36 vīsīt my grāndpārēnts thīs wēekēnd // ĩs ĩt fār? yēs / sō ĩ'm gōing by
- 37 trāin
- 38 **Linda:** ok/very good//next one {señalando a Zongjie}
- 39 {Luyun se vuelve a sentar}
- 40 **Zongjie:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ĩ'm gōing tō
- 41 vīsīt my grāndpārēnts thīs wēekēnd // ĩs ĩt fār? yēs / sō ĩ'm gōing by
- 42 trāin)°
- 43 **Linda:** & sō ĩ'm gōing by ↑
- 44 **Zongjie:** (train)°
- 45 **Linda:** ok/ sit down please// Chentian {señalando al siguiente estudiante de la fila}

- 46 {Zongjie vuelve a sentarse}
- 47 **Chentian:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'm gōing tō
48 vīsīt my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs / sō ī'm gōing by
49 trāin)^o
- 50 **Linda:** sit down please/ tiantian {señalando a Tiantian}
- 51 {Chentian se vuelve a sentar}
- 52 **Tiantian:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'mm)^o
- 53 **Linda:** ī'm gōing to↑
- 54 **Tiantian:** (ī'm gōing tō vīsīt my grāndpārēnts / on theee weekend)^o
- 55 **Linda:** THIS weekend
- 56 **Tiantian:** (ī'm gōing tō vīsīt my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs/ sō
57 ī'm gōing byy)^o
- 58 **Linda:** so ī'm going↑
- 59 **Tiantian:** (sō ī'm gōing by trāin)^o
- 60 **Linda:** dīng hao// {señalando al siguiente estudiante de la fila}
- 61 {Tiantian se vuelve a sentar}
- 62 **Dinghao:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'mm- ī'm
63 gōing tō my grāndpārēnts thīs wēekēnd)^o
- 64 **Linda:** ī'm gōing too ↑
- 65 **Dinghao:** (ī'm gōing tō my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs / sō ī'm
66 gōing by trāin)^o
- 67 **Linda:** Sun Liwen// {señalando al siguiente estudiante de la fila}
- 68 **Liwen:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd?- whāt āre yōu
69 gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'm gōing tō vīsīt my grāndpārēnts thīs
70 wēekēnd)^o
- 71 **Linda:** īs īt fār?
- 72 **Liwen:** (īs īt fār?)^o
- 73 **Linda:** yēs / sō ī'm gōing ↑
- 74 {muchas voces simultáneas, no se escucha la respuesta del estudiante}
- 75 **Linda:** zhangyun// {señalando al siguiente estudiante de la fila}
- 76 **Zhangyun:** {se levanta} (whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'm gōing tō
77 vīsīt my grāndpārēnts ōn thē wēekēnd)^o
- 78 **Linda:** THIS wēekēnd
- 79 **Zhangyun:** (ī'm gōing tō vīsīt my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs / sō
80 ī'm gōing by trāin)^o
- 81 {la profesora señala a la siguiente estudiante de la fila}
- 82 **Chenwei:** {se levanta} whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'm gōing tō
83 my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs / sō ī'm gōing by trāin
84 by trāin // yeah// Leixiao {señalando al siguiente estudiante de la fila}
- 85 **Leixiao:** {se levanta} whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd? ī'm gōing tō
86 my grāndpārēnts thīs wēekēnd // īs īt fār? yēs / sō ī'm gōing by trāin
- 87 **Linda:** 今天我做了十个同学/我后面做了番号/每节课我都要做番号/对//2
88 没有成绩/4 号优/6 号没有成绩/8 号优/10 号优/33 良/35 良/37 优/39
89 优/41(())
- 90 **Linda:** ok// ok(())today we will learn lesson 3// now please look at the
91 picture// please look at the picture// here / who is this girl? she is↑
- 92 **Estudiantes:** {al unísono} LIU YUN
- 93 **Linda:** she is liu yun// and how about this woman? / this is liu yun's↑
- 94 **Estudiantes:** {al unísono} MOTHER

- 95 **Linda:** yes/ where are they? where are they? here is thee? 她们在哪儿?
- 96 **Chentian:** bookstore
- 97 **Linda:** here is thee↑
- 98 **Estudiantes:** {algunos} bookstore
- 99 **Linda:** bookstore/ maybe//yes/ but i think/ i think here is the superrrrmarket//
- 100 and NOW liu yun will tell us how about HER weekend// 好/ let's
- 101 listen to the tape// what do liu yun do on the weekend
- 102 **{Casette}:** lesson 3// {ringing of the phone} hi/ this is liu yun/ i'm going to have
- 103 a busy weekend// on saturday/ i'm going to the bookstore by subway//
- 104 i'm going to buy a new cd and some storybooks// then/ i'm going to
- 105 go home and read the new books// on sunday/ i'm going to the
- 106 supermarket with my mother// we're going after lunch// then/ in the
- 107 evening/ i'm going to visit my aunt// we're going to watch tv
- 108 together// that will be fun// what about you? what are you going to do
- 109 on the weekend?
- 110 **Linda:** ok / so liu yun still has a very busyy weekend // what's the meaning of
- 111 'busy'?
- 112 **Estudiantes:** {algunos estudiantes} 忙
- 113 **Linda:** yes/ together/ bŭsy
- 114 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY
- 115 **Linda:** bŭsy
- 116 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY
- 117 **Linda:** bŭsy wēekēnd
- 118 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY WĒEKĒND
- 119 **Linda:** bŭsy wēekēnd
- 120 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY WĒEKĒND
- 121 **Linda:** wēekēnd
- 122 **Estudiantes:** {al unísono} WĒEKĒND
- 123 **Linda:** so/ SATURDAY aand↑ / SUNDAY //so first let's think/ what will liu
- 124 yun/ what is liu yun going to do on saturday// ok/ let's listen again and
- 125 please tell me what is liu yun going to do on saturday
- 126 {Linda acciona el reproductor}
- 127 **Linda:** again/ what is liu yun going to do [on saturday?]
- 128 **{Casette}:** [lesson 3]//{suena el teléfono} hi/ this is liu yun
- 129 **Linda:** hi/ [this is liu yun]
- 130 **Estudiantes:** {al unísono} [this is liu yun]
- 131 **{Casette}:** i'm going to have a busy weekend
- 132 **Estudiantes:** {al unísono} ī'm gōing tō hāve a bŭsy wēekēnd
- 133 **{Casette}:** on saturday
- 134 **Estudiantes:** {al unísono} ŌN SĀTŪRDĀY
- 135 **{Casette}:** i'm going to the bookstore by subway
- 136 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY
- 137 **{Casette}:** i'm going to buy a new cd and some storybooks
- 138 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME
- 139 STŌRYBŌOKS
- 140 **{Casette}:** then i'm going to go home and read the new books
- 141 **Estudiantes:** {al unísono} THĒN Ī'M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ
- 142 NĒW BŌOKS
- 143 **{Casette}:** so first/ what is liu yun going to do on saturday?(()) {calling a
- 144 student}/你来回答一下

- 145 **??:** ({})(noisy)
- 146 **Linda:** ah/ yes// she goes/ going to the bookstore by subway / very good /
- 147 read after me / *ī'm gōing tō thē bōokstōre by sūbwāy*
- 148 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY*
- 149 **Linda:** *by sūbwāy*
- 150 **Estudiantes:** {al unísono} *BY SŪBWĀY*
- 151 **Linda:** *ī'm gōing tō thē bōokstōre by sūbwāy*
- 152 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY*
- 153 **Caicai:** how about second one? 她去了书店/然后她干了些什么事情?
- 154 {señala a Caicai con el brazo}
- 155 **Caicai:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 156 **Linda:** very good/ and liu yun/ ok sit down please// liu yun is going to buy a
- 157 new cd// do you know cd? cd 是什么? a music cd/ a new cd// 她将去
- 158 买一盒新的唱片// and some story books// you know story book?
- 159 {señala a Wuxin con el brazo}
- 160 **Wuxin:** {se levanta} 故事书
- 161 **Linda:** yes/ sit down please// stōry bōok
- 162 **Estudiantes:** {al unísono} STŌRY BŌOK
- 163 **Linda:** stōry bōok
- 164 **Estudiantes:** {al unísono} STŌRY BŌOK
- 165 **Linda:** *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
- 166 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME*
- 167 *STŌRYBŌOKS*
- 168 **Linda:** *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
- 169 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME*
- 170 *STŌRYBŌOKS*
- 171 **Linda:** {extendiendo el brazo en dirección a Xianlin, con la palma de la mano
- 172 abierta y con el envés hacia arriba} Xianlin
- 173 **Xianlin:** {se levanta} (*ī'm gōing tōo*)°
- 174 **Linda:** būy a↑
- 175 **Xianlin:** (*būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 176 **Linda:** yes/ next {señalando al estudiante sentado detrás, en la misma fila}
- 177 {Xianlin se sienta}
- 178 **Yihua:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 179 **Linda:** very good {señalando al estudiante sentado detrás, en la misma fila}
- 180 {Yihua se sienta}
- 181 **Daqiang:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 182 **Linda:** very good {señalando al estudiante sentado detrás, en la misma fila}
- 183 {Daqiang se sienta}
- 184 **Weiwei:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 185 **Linda:** good {señalando al estudiante sentado detrás, en la misma fila}
- 186 **Hongling:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 187 **Linda:** yes//({}) {señalando al estudiante sentado detrás, en la misma fila}
- 188 {Hongling se sienta}
- 189 **Houli:** {se levanta} (*ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*)°
- 190 **Linda:** good
- 191 {Houli se sienta}
- 192 **Linda:** 来一起读这句话/ *ī'm gōing tō būy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*

- 193 **Estudiantes:** {se levantan y al unísono} *I'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND*
 194 *SŌME STŌRYBŌOKS*
- 195 **Linda:** ok / sit down please// ok/ then what is liu yun going to do? 然后她去
 196 干吗? (()) { nombra a un estudiante } /她买了书/然后她去干吗?
 197 **??:** (then i go home and read the new books)^o
- 198 **Linda:** yes/ going too go home/到家里面/read the new books/来看这些书了
 199 //read after me// *thēn ī gō hōme ānd rēad thē nēw bōoks*
- 200 **Estudiantes:** {al unísono} *THĒN Ī GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS*
 201 **Linda:** *ānd rēad thē nēw bōoks*
- 202 **Estudiantes:** {al unísono} *ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS*
 203 **Linda:** *ānd rēad thē nēw bōoks*
- 204 **Estudiantes:** {al unísono} *ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS*
 205 **Linda:** 好这是星期六她打算做的事//(()) /exercise/exercise/ok/please look at
 206 this book/ 第一个/我们刚才说了/是什么? *going too thee bookstore//*
 207 *going to the bookstore//*好/((() / number two/ number two//填下面的
 208 表//第二个填什么? *she is going to the bookstore and then/ going to*
 209 *buuy- buy a new* ↑
- 210 **Estudiantes:** {al unísono} CD
 211 **??:** and some story books
- 212 **Linda:** buy a new cd and someee ↑ [story books]
 213 **Estudiantes:** {al unísono} [STORY BOOKS]
- 214 **Linda:** (())你如果(())再填写表格/going to ↑
 215 {Wuxin hace una pregunta, inaudible}
- 216 **Linda:** 哎/它本来是填两格的/你填一格就可以//((() going
 217 to//saturday/saturday//not sunday//第一个左边它有的呀//填什么啊?
 218 填左边 SATURDAY //星期六// not sunday//going to buy a new cd
 219 and some story books// very good/ 我们还可以把它这句话变成两句
 220 // and 去掉/把后面这个变成什么啊? {14'44"}
- 221 **??:** going to buuy
- 222 **Linda:** and buy some/ going to buy soome ↑ STŌRYBŌOKS
- 223 **Estudiantes:** {al unísono} STŌRYBŌOKS
- 224 **Linda:** 你加 s 也行/不帶也行//((()going to buy a new cd and going to buy
 225 some storybooks//and how about (()) {la profesora espera a que los
 226 estudiantes terminen los ejercicios} (50")
- 227 **Linda:** going to ↑ 填什么啊?
- 228 **??:** go home
- 229 **Linda:** going too go home//那么最后一格我们填什么啊? going too read
 230 thee new book//read the new book//ok / now let's see/ going to go
 231 home and going too- going to read the new book//好/这是刘云/liu
 232 yun's saturday//啊同学们发现没有? 这个 buy 的结构啊/ b/u/y // not
 233 b/y //好/这个我们填完了//((() gōing tō thē bōokstōre
- 234 **Estudiantes:** {al unísono} GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE
- 235 **Linda:** gōing tō bŭy ā nēw cd
- 236 **Estudiantes:** {al unísono} GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD
- 237 **Linda:** gōing tō bŭy sōme stōrybōok
- 238 **Estudiantes:** {al unísono} GŌING TŌ BŪY SŌME STŌRYBŌOK
- 239 **Linda:** gōing tō gō hōme
- 240 **Estudiantes:** {al unísono} GŌING TŌ GŌ HŌME

- 241 **Linda:** gōing tō rēad thē nēw bōok
 242 **Estudiantes:** {al unísono} GŌING TŌ RĒAD THĒ NĒW BŌOK
 243 **Linda:** yes/ this is saturday//this is liu yun's saturday//ok//let's read/前面看/
 244 来一起把课文再读一遍/hī / thīs īs līu yūn
 245 **Estudiantes:** {al unísono} HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN
 246 **Linda:** ī'm gōing tō hāve ā būsý wēekēnd
 247 **Estudiantes:** {together} Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND
 248 **Linda:** ōn sātūrdāy
 249 **Estudiantes:** {al unísono} ŌN SĀTŪRDĀY
 250 **Linda:** ī'm gōing tō thē bōokstōre by sūbwāy
 251 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY
 252 **Linda:** ī'm gōing tō bŷy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks
 253 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME
 254 STŌRYBŌOKS
 255 **Linda:** thēn ī'm gōing tō gō hōme ānd rēad thē nēw bōoks
 256 **Estudiantes:** {al unísono} THĒN Ī'M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ
 257 NĒW BŌOKS
 258 {la profesora acciona el reproductor y algunso estudiantes leen después en volum bajo}
 259 **Algunos estudiantes** (hī / thīs īs līu yūn/ ī'm gōing tō hāve ā būsý wēekēnd)^o
 260 **Linda:** busy//together/busy
 261 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY
 262 **Linda:** būsý
 263 **Estudiantes:** {together} BŪSY
 264 **Linda:** būsý
 265 **Estudiantes:** {al unísono} BŪSY
 266 **Linda:** let's move on {acciona el reproductor}
 267 **{Casette}:** on saturday/ i'm going to the bookstore by subway
 268 {la profesora para el reproductor}
 269 **Linda:** (()) { nombra a un estudiante y le señala con el brazo}
 270 **??:** (on birthday)^o
 271 **Linda:** on BIRTHDAY?
 272 {se oyen risas de gran parte de los estudiantes}
 273 **Linda:** on saturday/ i'm going to the bookstore by subway//next
 274 **{Casette}:** i'm going to buy a new cd and some storybooks
 275 **??:** i'm going to buy a new cd and some storybooks
 276 **Linda:** yes
 277 **{Casette}:** then/ i'm going to go home and read the new books
 278 {la profesora detiene la reproducción y señala a otro estudiante}
 279 **??:** then/ i'm going to go home and read the new books
 280 **Linda:** ok/good// this is saturday/ how about sunday? how about sunday? 星
 281 期天 怎么样? 同学们自己读一下
 282 {los estudiantes leen cada uno por su cuenta}
 283 **Linda:** (())星期天她有几个活动?
 284 **??:** (())
 285 **Linda:** 有六个吗?
 286 **Estudiantes:** {al unísono} 没有
 287 **Linda:** 只有三个//(())这三个是哪三个?
 288 **Estudiantes:** (()) {responden de forma desigual; no se entiende }

- 289 **Linda:** 我点名叫同学上来写//来/XXX{ nombra a un estudiant }/第一个
 290 /number one//XXX { nombra a otro estudiante }/number two // XXX
 291 { nombra a otro estudiante } number three//(())来/going to thee↑
 292 **Estudiantes:** { al unísono } SUPERMARKET
 293 **Linda:** yes! supermarket! do you know supermarket? yes/ supermarket 是超
 294 级市场// super 是超级/market 是市场//好/ number two/ 然后去哪儿?
 295 going↑
 296 **Estudiantes:** { responden de forma desigual; no se entiende }
 297 **Linda:** (())going to visit my ant / 我们看看对不对哦//(())going to the
 298 supermarket with my mother/ going to visit my aunt// ok/ now let's
 299 (())are you ready? ARE YOU READY?
 300 **Estudiantes:** { al unísono } YES
 301 **Linda:** 好/开始{ acciona el reproductor }
 302 **{ Casette }:** ōn sūndāy
 303 { Linda detiene el reproductor }
 304 **Estudiantes:** { al unísono } ŌN SŪNDĀY
 305 **{ Casette }:** i'm going to the supermarket with my mother
 306 { Linda detiene el reproductor }
 307 **Estudiantes:** { al unísono } Ī'M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY
 308 MŌTHĒR
 309 **Linda:** wĭth my mōthĕr
 310 **Estudiantes:** { al unísono } WĪTH MY MŌTHĒR
 311 **Linda:** ī'm gōing tō thē sūpĕrmārkĕt wĭth my mōthĕr
 312 **Estudiantes:** { al unísono } Ī'M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY
 313 MŌTHĒR
 314 { Linda acciona el reproductor }
 315 **{ Casette }:** we are going after lunch
 316 { Linda detiene el reproductor }
 317 **Estudiantes:** { al unísono } WĒ ĀRE GŌING ĀFTER LŪNCH
 318 **Linda:** wē āre gōing āfter lūnch
 319 **Estudiantes:** { al unísono } WĒ ĀRE GŌING ĀFTER LŪNCH
 320 **Linda:** āfter lūnch
 321 **Estudiantes:** { al unísono } ĀFTER LŪNCH
 322 **Linda:** 她们什么时候才去的啊? 她们吃完以后再去//去哪儿?
 323 **Algunos estudiantes:** supermarket
 324 **Linda:** supermarket/ yes// we are going after lunch//她们中餐吃完以后再去
 325 supermarket//together/ wē āre gōing āfter lūnch
 326 **Estudiantes:** { al unísono } WĒ ĀRE GŌING ĀFTER LŪNCH
 327 **Linda:** wē āre gōing āfter lūnch
 328 **Estudiantes:** { al unísono } WĒ ĀRE GŌING ĀFTER LŪNCH
 329 { Linda acciona el reproductor }
 330 **{ Casette }:** then/ in the evening
 331 { Linda detiene el reproductor }
 332 **Estudiantes:** { al unísono } THĒN/ ĪN THĒ ĒVĒNĪNG
 333 { Linda acciona el reproductor }
 334 **{ Casette }:** i'm going to visit my grand parents
 335 { Linda detiene el reproductor }
 336 **Estudiantes:** { al unísono } Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY GRĀND PĀRĒNTS
 337 **{ Casette }:** we're going to watch tv together

- 338 **Estudiantes:** {al unísono} WĒ ĀRE GŌING TŌ WĀTCH TV TŌGĒTHĒR
- 339 **Linda:** 下一句
- 340 {Linda acciona el reproductor}
- 341 **{Casette}: that will be fun**
- 342 {Linda detiene el reproductor}
- 343 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 344 **Linda:** 那将非常快乐//她决定和奶奶一起看 tv/ thāt wīll bē fūn
- 345 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 346 **Linda:** thāt wīll bē fūn
- 347 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 348 **Linda:** thāt wīll bē fūn
- 349 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 350 **Linda:** thāt wīll bē fūn
- 351 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 352 **Linda:** 好/ let's go one by one// thāt wīll bē fūn {señala con el brazo al primer estudiante de una de las filas}
- 353
- 354 **Xiaogang:** {se levanta} thāt wīll bē fūn
- 355 **Linda:** thāt wīll bē fūn
- 356 {Xiaogang se sienta}
- 357 **Linda:** (()) {señala al siguiente estudiante de la fila}
- 358 **Lijun:** {se levanta} thāt wīll bē fūn
- 359 **Linda:** good {señala al siguiente estudiante de la fila}
- 360 {Lijun se sienta}
- 361 **Fanzhi:** {se levanta} thāt wīll bē fūn
- 362 **Linda:** good {señala al siguiente estudiante de la fila}
- 363 {Fanzhi se sienta}
- 364 **Tingting:** {se levanta} thāt wīll bē fūn
- 365 **Linda:** good//together/ thāt wīll bē fūn
- 366 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 367 **Linda:** ok/ thāt wīll bē fūn
- 368 **Estudiantes:** {al unísono} THĀT WĪLL BĒ FŪN
- 369 {Linda acciona el reproductor}
- 370 **{Casette}: what about you? what are you going to do on the weekend?**
- 371 **Estudiantes:** {together} what about you?
- 372 **{Casette}: what are you going to do on the weekend?**
- 373 {Linda detiene el reproductor}
- 374 **Estudiantes:** {al unísono} WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THE
- 375 WĒEKĒND?
- 376 **Linda:** ok/ very good/ok/ now let's read together//我们一起来把这篇课文来
- 377 读一遍//(()) hī / thīs īs līu yūn
- 378 **Estudiantes:** {al unísono} HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN
- 379 **Linda:** (()) hī / thīs īs līu yūn
- 380 **Estudiantes:** {al unísono} HĪ / THĪS ĪS LĪU YŪN
- 381 **Linda:** ī'm gōing tō hāve ā bŭsy wēekēnd
- 382 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND
- 383 **Linda:** ōn sātŭrdāy
- 384 **Estudiantes:** {al unísono} ŌN SĀTŪRDĀY
- 385 **Linda:** ī'm gōing tō thē bōokstōre by sūbwāy
- 386 **Estudiantes:** {al unísono} Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY

- 387 **Linda:** *i'm gōing tō bŭy ā nēw cd ānd sōme stōrybōoks*
388 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME*
389 *STŌRYBŌOKS*
390 **Linda:** *thēn i'm gōing tō gō hōme ānd rēad thē nēw bōoks*
391 **Estudiantes:** {al unísono} *THĒN Ī'M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ*
392 *NĒW BŌOKS*
393 **Linda:** *ōn sūndāy*
394 **Estudiantes:** {al unísono} *ŌN SŪNDĀY*
395 **Linda:** *i'm gōing tō thē sūpērmārkēt wīth my mōthēr*
396 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY*
397 *MŌTHĒR*
398 **Linda:** *thēn/ ĭn thē ēvēnīng*
399 **Estudiantes:** {al unísono} *THĒN/ ĬN THĒ ĒVĒNĪNG*
400 **Linda:** *i'm gōing tō vīsīt my āunt*
401 **Estudiantes:** {al unísono} *Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY ĀUNT*
402 **Linda:** *wē āre gōing tō wāch tv tōgēthēr*
403 **Estudiantes:** {al unísono} *WĒ ĀRE GŌING TŌ WĀCH TV TŌGĒTHĒR*
404 **Linda:** *thāt wīll bē fŭn*
405 **Estudiantes:** {al unísono} *THĀT WĪLL BĒ FŪN*
406 **Linda:** *whāt ābōut yōu?*
407 **Estudiantes:** {al unísono} *WHĀT ĀBŌUT YŌU?*
408 **Linda:** *whāt āre yōu gōing tō dō ōn the wēekēnd?*
409 **Estudiantes:** {al unísono} *WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THE*
410 *WĒEKĒND?*
411 **Linda:** *ok/now boys read on saturday/ and girls read on sunday//ok?*
412 **Algunos estudiantes:** *ok*
413 **Linda:** *来第一个是男孩子的/后面是女孩子//男孩子准备// hī / thīs ĭs līu*
414 *yŭn / ready? go*
415 **Chicos:** *HĪ / THĪS ĬS LĪU YŪN / Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY WĒEKĒND*
416 *// ŌN SĀTURDĀY / Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE BY SŪBWĀY*
417 *// Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME STŌRYBŌOKS //*
418 *THĒN / Ī'M GŌING TŌ GŌ HŌME ĀND RĒAD THĒ NĒW BŌOKS*
419 **Linda:** *girls*
420 **Chicas:** *ŌN SŪNDĀY / Ī'M GŌING TŌ THĒ SŪPĒRMĀRKĒT WĪTH MY*
421 *MŌTHĒR // WĒ'RE GŌING ĀFTĒR LŪNCH // THĒN / ĬN THĒ*
422 *ĒVĒNĪNG / Ī'M GŌING TŌ VĪSĪT MY ĀUNT // WĒ'RE GŌING TŌ*
423 *WĀCH TV TŌGĒTHĒR // THĀT WĪLL BĒ FŪN // WHĀT ĀBŌUT*
424 *YŌU? WHĀT ĀRE YŌU GŌING TŌ DŌ ŌN THĒ WĒEKĒND?*
425 **Linda:** *good/刚才有句话(())再读得整齐一点//全班跟我读// thāt wīll bē fŭn*
426 **Estudiantes:** {al unísono} *THĀT WĪLL BĒ FŪN*
427 **Linda:** *非常开心/ thāt wīll bē fŭn*
428 **Estudiantes:** {al unísono} *THĀT WĪLL BĒ FŪN*
429 **Linda:** *ok/ next practice in pairs//两个同学或者一。。。两段。。。 (())*
430 **Estudiantes:** {comienzan a practicar en parejas. 1'40"}
431 **Linda:** *ok/ 请选择两个同学当中读第一段的同学起立//stand up//好/我们先*
432 *听这些同学// (()) hī / thīs ĭs līu yŭn //开始*
433 **Estudiantes:** {al unísono} *HĪ / THĪS ĬS LĪU YŪN / Ī'M GŌING TŌ HĀVE Ā BŪSY*
434 *WĒEKĒND // ŌN SĀTURDĀY / Ī'M GŌING TŌ THĒ BŌOKSTŌRE*
435 *BY SŪBWĀY // Ī'M GŌING TŌ BŪY Ā NĒW CD ĀND SŌME*

- 436 STORYBOOKS // THEN / I'M GOING TO GO HOME AND READ
 437 THE NEW BOOKS
- 438 **Linda:** 读第二部分的同学/ *ōn sūndāy* / go
- 439 **Estudiantes:** {al unísono} *ŌN SUNDAY / I'M GOING TO THE SUPERMARKET*
 440 *WITH MY MOTHER // WE'RE GOING AFTER LUNCH // THEN / IN*
 441 *THE EVENING / I'M GOING TO VISIT MY AUNT // WE'RE GOING*
 442 *TO WATCH TV TOGETHER // THAT WILL BE FUN // WHAT*
 443 *ABOUT YOU? WHAT ARE YOU GOING TO DO ON THE*
 444 *WEEKEND?*
- 445 **Linda:** (()){muchas voces simultáneas} now/ open your()/ open your (())/第
 446 18 页/上次我已经()/如果你()第 18 页填空题第三题//接下来/我
 447 们一起来看 19 页//read after me//()/my name is (())
- 448 **Estudiantes:** {al unísono} *MY NAME IS (())*
- 449 **Linda:** *tōmōrrōw is the weekend*
- 450 **Estudiantes:** {al unísono} *TOMORROW IS THE WEEKEND*
- 451 **Linda:** *wē hāve (())*
- 452 **Estudiantes:** {al unísono} *WE HAVE (())*
- 453 **Linda:** (()){my parents are going to work
- 454 **Estudiantes:** {al unísono} *MY PARENTS ARE GOING TO WORK*
- 455 **Linda:** *būt wē āre gōing tō bē vērŷ būsŷ tōmōrrōw*
- 456 **Estudiantes:** {al unísono} *BUT WE ARE GOING TO BE VERY BUSY*
 457 *TOMORROW*
- 458 **Linda:** (())/爸爸妈妈要去上班/星期天要工作/明天开始我们会比较忙//都
 459 要做些什么事情呢? 大家来看//my mother is going to buy some
 460 things for next week
- 461 **Estudiantes:** {al unísono} *MY MOTHER IS GOING TO BUY SOME THING FOR*
 462 *NEXT WEEK*
- 463 **Linda:** *my fāthēr is gōing tō vīsīt my āunt ānd ūncle*
- 464 **Estudiantes:** {al unísono} *MY FATHER IS GOING TO VISIT MY AUNT AND*
 465 *UNCLE*
- 466 **Linda:** *i'm gōing tō plāy cōmpūter gāme wīth my cōusin*
- 467 **Estudiantes:** {al unísono} *I'M GOING TO PLAY COMPUTER GAME WITH MY*
 468 *COUSIN*
- 469 **Linda:** 我将要和我的表兄弟一起玩电脑//好/我们继续//*ōn ēvēnīng*
- 470 **Estudiantes:** {al unísono} *ON EVENING*
- 471 **Linda:** *wē āre gōing tō hāve ā bīg dīnnēr*
- 472 **Estudiantes:** {al unísono} *WE ARE GOING TO HAVE A BIG DINNER*
- 473 **Linda:** 我们将吃一顿丰盛的晚餐//*āftēr thāt*
- 474 **Estudiantes:** {al unísono} *AFTER THAT*
- 475 **Linda:** *wē āre gōing tō thē cīnēma*
- 476 **Estudiantes:** {al unísono} *WE ARE GOING TO THE CINEMA*
- 477 **Linda:** *i thīnk wē āre gōing tō hāve ā nīce wēekēnd*
- 478 **Estudiantes:** {al unísono} *I THINK WE ARE GOING TO HAVE A NICE*
 479 *WEEKEND*
- 480 **Linda:** 自己完成下面的填空和回答//今天讲的应该都做完了/做不完/你也
 481 传上来//句子我全部解释过了/第一句是/what day is tomorrow?明天
 482 是什么日子//周末是吧? 第二句是 what is mother going to do? 课文
 483 当中都有一模一样的/你得找到抄下来//number three/ what is father
 484 going to do? 爸爸将会干什么/周末? 最后一句是 what is (()) going

485 to do? (())将要干什么? 还有三分钟就要下课了//如果你做不完呢/
 486 把那个翻译先做一下//第一个要求 this weekend/填什么啊?
 487 **Linda:** {a Miguel} (()) 每一个星期都有老师去的//every monday and
 488 tuesday//对/昨天的课怎么样?
 489 **Miguel:** (())
 490 **Linda:** (())啊/嗯
 491 {suena la campana}
 492 **Linda:** 来/没做完的举手//没有做完的也把它传上来 (())

ANEXO V

Ejemplos de notas de campo

No. _____

Date _____

Centro de Educación Secundaria

Código de grabación: 24p-24.516102001 Date 16-10-2006

7:50-8:35

No. _____


CWES

TEMA 5: Can you come to my party

The diagram is a hand-drawn floor plan of a school building. It features several rectangular rooms arranged in a U-shape. The rooms are labeled with Spanish text: 'aula' (classroom) for the large central rooms, 'laboratorio' (laboratory) for a room on the right, 'biblioteca' (library) for a room on the left, 'comedor' (dining hall) for a room at the bottom, and 'recreo' (recreation) for an outdoor area at the top. There are also smaller rooms labeled 'oficina' (office) and 'guarda' (guard). The drawing includes architectural details like doors, windows, and furniture like desks and chairs. The overall style is simple and schematic.

No.
Date

the girl is beautiful.
who is more beautiful, the girl or the nurse?



[the girl is more beautiful than the nurse]

se muestra después. los caridos, mas más

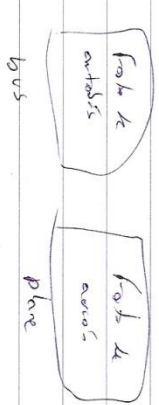
the boy pines to get the job you
like & don't like. perhaps a young
woman understands you you respond
to perhaps

Después la boy muestra otra dibujo con
dibujo de ~~reporter~~ ^{reporter} por preguntar

No.
Date

"who is more outgoing?" Después otra
dibujo con dibujo de deportista por
pregunta: "who is more athletic?" Después
por otra dibujo de triángulo a
copiar Después etc:

which means of transportation is safer?




the boy to perhaps to draw, a work
much better & perhaps the boy to perhaps
a man when connect & set a work
& report.

Otra después de Australia & Fil para

No.
Date

- El primer paso y ahora me he dado
cuenta de lo que es el mundo que el mundo
está en la obra de la unión de la obra
que se manifiesta con los ojos, cada uno con el
frente dividido en acción

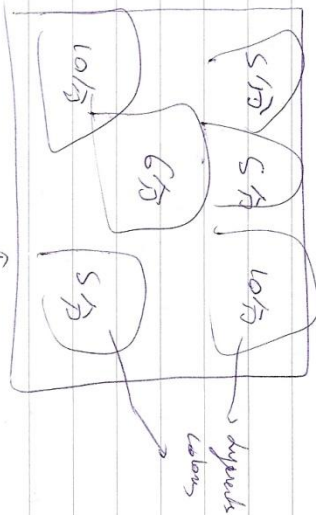
- Power point

- 小稿 $\frac{3}{4}$ "ing"
1. (Ching) look looking go-going
2. ... (Ching) take-taking not-noting
3. ... (Ching) stay-staying run-running
- (Ching) 
- fold 1. first 2. moving

des plus fortes que le nivel industriel, neque la rente du pays et aussi aguerir;

"I like _____" "I like playing basketball."

No.
Date

[illegible]

Name Card

Birth day: 10.21
Favourite food: Tomato
Hobby: watching TV shows
Dining restaurant

No. _____
Date _____

- Le pape les pignent pa m labris,
y vein dem un blanchito de
avo par dei m's labris en
la gorda: "Faka"

- Le pape les enfag un odo y target
vota con los huesos a redondo y ad
veo y les pit que los reliven individualite
mueren por un musica (trampolins
odo y dudu target) by mudo

- Le pape les pit que por pango, re
dega cuenta con ad un segund sus
targetas. (2 mudo)

- Le pape pit a adena individual (pica a en
dico y hue a un chuy hue a un dico y hue a 1 dico
que degen de ad m target
y hue a dico
y hue a dico

Name Card

Birth day: 10.21
Favourite food: Tomato
Hobby: watching TV shows
Dining restaurant

No. _____
Date _____

- Nueva burpante a le que se mueren el
digo a tres mudo con adbrico y un
que a le pit uponen. "Let's make the 19th"
los dice a end gogo que hegan un alba
pegando los target y ~~adbrico~~ en todos
en un mudo andana (los targeta fier
un pogo por dudu y se pigan) y los
de los de un pa de unites y los
pote que le enfagan los andana (Colores)
y all los dice que son los adbrico
y podan contar un andr se gaden. Fin

Birthday: _____

Favourite Food: _____

Hobby: _____

No. _____
Date _____

No.
Date

- Below in is how the meter pan
can be used - (see fig. 1) - The eye end
passes first in the tube then
around a ~~rotor~~ disk)

- Impressions post-visit

[illegible]

No.
.....
Date

entre a morte e o crime, a porta-marcha
da transformação, por exemplo, e 2) El vel
d que a vida a vida ex vivo. Em relação
com o e de produção, resulto significativo el
velo de que ela me investe em que a longa
uma copia de de produção de um caso (br)
e após a vida, a ~~apropriação~~ que quando
se do isto a parte da vida, há vida e
das espécies materiais), ou que em este
contato a parte em marcha de criação e
"da ~~estética~~ exclusões" que de estado observam
com em das operações e pros (e em), donde
uma "demonstração" de construção por um tipo
concreto de realidade (visão e um termo a
través de jogos, histórias, memórias e jogos
de auto-observação) que por via da interação
com o ser em parte de de vida e de vida,
regula el velo (espécies, etc.) com algo
mundial observando, e que em parte ~~estética~~ "de

ANEXO VI

Corpus de grabaciones, material audiovisual y Currículo Nacional Chino de Lengua Inglesa
(digital) en CD

